

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

**A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM TEA NA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: QUE RESPOSTAS
EDUCATIVAS SE ESPERAM...**

UM ESTUDO DE CASO

Eleonora Andreolina Preces Moita

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Eleonora Andreлина Precês Moita

A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: QUE RESPOSTAS EDUCATIVAS SE ESPERAM...

UM ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio
Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutor João Vaz

Orientadora: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Data da realização da Prova Pública: 20 de setembro de 2016

Classificação: 17 valores

Setembro de 2016

Agradecimentos

Este projeto tornou-se mais fácil de concretizar graças ao apoio e colaboração de algumas pessoas. Gostaria, por este facto, de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível.

Ao Instituto Politécnico de Coimbra-Escola Superior de Educação de Coimbra que me abriu portas, mais uma vez, para dar continuidade à formação ao longo da minha carreira e assim poder concluir o grau a que me propus; a todos os professores que me acompanharam, em especial a Professora Doutora Anabela Panão Ramalho, na dupla qualidade de Professora Orientadora, pelos saberes e competências que em mim desenvolveu, pela confiança que me foi incutindo, pela orientação e dedicação com que sempre me acompanhou na realização deste trabalho, o meu sincero obrigado. Às amigas Ana Luísa Miranda, Aguinalda Conduto, Isabel Bernardino, Paula Gonçalves e Sofia Pires pela força e ânimo incansáveis que me foram sempre dando no percurso desta caminhada e nunca me deixaram desistir. Sinto tanto mas tanto a vossa falta...

Aos pais e ao menino D, que tive o privilégio de conhecer e com quem trabalhei e estreitei laços tão especiais, e a quem dedico este trabalho, reconhecendo tudo aquilo que me ensinou e me transmitiu, o meu eterno agradecimento. Saudades!

Aos pais do menino D que, ao longo do meu trabalho, foram incansáveis na pesquisa e colaboração deste trabalho, o meu muito obrigada.

Ao Agrupamento de Escolas onde desenvolvi a minha investigação e aos meus colegas de trabalho pela colaboração e incentivo e que tanto estimo e recordo com nostalgia. Deixo o meu apreço pela disponibilidade, abertura e compreensão. Obrigada por contribuírem para o nascimento deste projeto.

À minha FAMÍLIA. A ti, Soledade Cavaca, que fizeste de mim o que sou hoje... Saudades... Agradeço... Simplesmente TUDO! Sem vocês não conseguiria chegar ao fim deste longo e tumultuoso percurso! Simplesmente... AMO-VOS!

Muito obrigada!

Resumo:

Este relatório de projeto assume-se como um estudo de caso que compreende as implicações do Transtorno do Espectro do Autismo (a partir de agora, TEA) no desenvolvimento de um menino de cinco anos, com alterações ao nível da Comunicação/Linguagem, Cognição (Conhecimento do Mundo e Matemática), Autonomia e Relacionamento Social, e identifica os contextos e as estratégias que facilitaram a sua inclusão e desenvolvimento, no Jardim de Infância (JI), num grupo de vinte e uma (21) crianças, do ensino público regular.

Face às caraterísticas do grupo e, especificamente da criança-alvo, foi elaborado um plano de intervenção nas supramencionadas áreas.

A intervenção procurou ir ao encontro das potencialidades e fragilidades da criança, numa dinâmica de investigação-ação e, através da interação da mesma com o grupo, criaram-se condições que favoreceram as suas competências académicas, a sua socialização e a sua autonomia.

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados e para a consequente avaliação foram *checklists* adaptadas da Escala Portage e grelhas de observação e de avaliação de comportamentos, tendo como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Para se alcançarem os objetivos propostos, planificou-se um conjunto de atividades, inicialmente, dinamizadas a nível individual, posteriormente, a pares e em pequenos grupos. A criança participou ativamente e obteve a interajuda e o respeito dos seus pares no reconhecimento das suas intervenções e nos trabalhos realizados. A interação realizada com as crianças da sala dois, do JI, revelou-se essencial para o desenvolvimento social e académico de todas as crianças.

Os dados de avaliação permitiram considerar que, desde que devidamente planeada e avaliada, toda a intervenção, bem como a promoção de práticas inclusivas, colaborativas e cooperativas, se constituíram uma mais valia no desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e académicas da criança com TEA e do grupo de referência.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Investigação-Ação; Transtorno do Espectro Autista, Cognição; Comunicação; Autonomia; Relações Sociais/Socialização, Plano de Intervenção; Rotina, Grupo.

The inclusion of a child with ASD in pre-school education: What educational responses are expected ... A case study

Abstract:

This project is assumed as a case study report to understand the implications of the Autism Spectrum Disorder (from now, TEA) in the development of a boy of five years, with changes at the level of Communication / Language, Cognition (knowledge of the World and Mathematics), Autonomy and Social Relationship, and identifies the contexts and strategies that facilitated the inclusion and development in Kindergarten (JI), a twenty-one group (21) children, the regular public education.

Given the group's characteristics and specifically child-target, an action plan was drawn up, in the above areas.

The intervention sought to meet the strengths and weaknesses of the child, a dynamic of action-research and, through the interaction of the same with the group, it created conditions that favored their academic achievements, their socialization and independence.

The instruments used for data collection and evaluation were adapted checklists Scale Portage and grids of observation and evaluation of behavior, with reference to the Curriculum Guidelines for Pre-School Education.

To achieve the proposed objectives, it has planned a set of activities initially streamlined individually, then in pairs and in small groups. The child actively participated and obtained the mutual aid and the respect of their peers in recognition of their activities and the work carried out. The interaction made with the children's room two, the JI was essential for the social and academic development of all students.

The evaluation data have allowed to consider that, if properly planned and evaluated, any intervention, and the promotion of inclusive practices, collaborative

and cooperative, they constituted an asset in the development of social, cognitive and academic skills of child with ASD and the reference group.

Keywords: School inclusion; Research-Action; Disorder Autistic Spectrum, Cognition; Communication; Autonomy; Social Relations/Socialization; Intervention Plan; Routine; Group.

Sumário

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract	V
Siglas e Abreviaturas.....	XI
Índice de figuras	XIII
Índice de gráficos	XIII
Índice de quadros	XIV
Índice de tabelas.....	XIV
INTRODUÇÃO	15
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
CAPÍTULO I - INCLUSÃO	23
1. Escola Inclusiva	25
2. Da inclusão à necessidade de medidas de Diferenciação Curricular	27
2.1. Flexibilização e Adequação/Adaptação Curricular.....	27
2.2. Conceito de diferenciação	28
CAPÍTULO II - TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO:	31
CRITÉRIOS NO DSM-V	31
3. Mudanças para Transtorno do Espectro do Autismo	33
3.1. Definição conceptual de TEA no DSM-V	33
3.2. Diagnóstico do TEA.....	34
3.2.1. Os défices sociais e de comunicação	35
3.2.2. Comportamentos repetitivos e restritivos.....	35
3.3. Prevalência	36
CAPITULO III – A CRIANÇA COM TEA NA IDADE PRÉ-ESCOLAR	37
4. A idade pré-escolar	39
5. Benefícios do Jardim de Infância	41
6. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	42

CAPÍTULO IV – TIPOS E MODELOS/ PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EM TEA	43
7. Tipos de intervenção em TEA.....	45
7.1. Intervenção na área da comunicação-interação.....	45
7.2. Intervenção sobre a linguagem.....	46
7.3. Intervenção na área cognitiva.....	47
7.4. Intervenção nos problemas de comportamento	47
7.5. Intervenção noutras áreas	48
7.6. Métodos de Intervenção ao nível da Comunicação.....	48
7.6.1. Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC).....	48
7.6.1.1. Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)	50
7.6.1.2. Picture Exchange Communication System (PECS)	51
8. Modelos/ Programas de intervenção	52
8.1. Modelo comportamental	52
8.2. Modelo Teacch.....	53
8.3. Modelo ABA	54
8.4. Modelo DIR.....	55
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	57
CAPÍTULO V – METODOLOGIA.....	57
9. Problemática e definição de objetivos.....	59
10. Corpus da investigação.....	61
10.1. Investigação-ação	61
10.2. Estudo de Caso	62
11. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	64
CAPÍTULO VI – CARATERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA	71
12. Caraterização socioeducativa	73
12.1. Caraterização do Meio	73
12.2. Caraterização do Agrupamento	73
12.3. Caraterização do JI.....	73
12.4. Caraterização do Grupo.....	74

12.5. Organização temporal da vida na sala e na instituição (rotinas e momentos intersticiais).....	75
12.6. Caraterização da família.....	75
12.7. Caraterização da criança/jovem	76
12.7.1. Dados de Avaliação Educativa.....	78
CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
13. Relato da Intervenção Educativa.....	81
14. Avaliação da intervenção	84
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	113
ANEXOS	137
Anexo 1 - Evolução histórica do TEA	139
Anexo 2 - Distinção entre os três critérios principais para diagnóstico segundo o DSM-IV e os dois critérios principais para diagnóstico, segundo o DSM – V	140
Anexo 3 - Principais alterações nos transtornos invasivos do desenvolvimento no DSM-5.....	141
Anexo 4 - Critérios de diagnóstico das perturbações do Espectro do Autismo do DSM-V do comportamento a diferentes contextos sociais.....	142
Anexo 5 - Nível de severidade das perturbações do TEA	143
Anexo 6 - Níveis de disfunção cognitiva das DM	144
Anexo 7 - Prevalência do TEA	145
Anexo 8 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.....	146
Anexo 9 - As seis etapas sequenciais que se interligam do Modelo PECS	147
Anexo 10 - Organização do espaço do Modelo TEACCH	148
Anexo 11 - Autorização do Encarregado de Educação.....	150
Anexo 12 - Requerimento à Diretora do Agrupamento	151
Anexo 13 - Declaração da Diretora.....	152
Anexo 14 - PEI do aluno D	153
Anexo 15 - Relatório Médico.....	162

Anexo 16 - Checklists com base no Portage	163
Anexo 17 - Grelhas de registo de Observação/Avaliação (5 Anos).....	169
Anexo 18 - Grau de consecução dos objetivos/indicadores	182
Anexo 19 - Organização e estrutura das metas áreas do Pré-Escolar	188
Anexo 20 - Parâmetros de avaliação, por áreas curriculares – Pré-Escolar	190
Anexo 21 - Resultados da Avaliação Diagnóstica do menino D	191
Anexo 22 - Registo de Observação Diagnóstica.....	206
Anexo 23 - Rotina diária do menino D	207
Anexo 24 - Planificação Anual do menino D	209
Anexo 25 - Organização e Dinâmica dos Espaços e do Tempo da sala 2 do JI.....	221
Anexo 26 - Quadro síntese das principais potencialidades e fragilidades da criança (relatórios clínicos e de avaliação e avaliações diagnóstica e do 1.º período)	241
Anexo 27 - Quadro síntese das potencialidades e fragilidades apresentadas pelo D e respetivos objetivos gerais de intervenção	245
Anexo 28 - Plano Geral de Sessões observadas	252
Anexo 29 - Descrição e avaliação/reflexão de cada sessão	268
Anexo 30 - Roteiros de aulas	361
Anexo 31 - Jogos Educativos adaptados e originais e respetivos objetivos.....	367

Siglas e Abreviaturas

ABA - Applied Behavior Analysis.

ACI - Adaptações Curriculares Individualizadas.

ADI-R - Autism Diagnostic Interview-Revised.

ADOS - Autism Diagnostic Observation Scale.

ASD - Autism Spectrum Disorder.

BLISS - Basic Language for Implementation of System Software.

CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa.

DIR - Developmental, Individual Difference, Relationship – based /*Floortime*.

DM - Deficiência Mental.

DSM-IV - TR Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Text Revision (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV – Edição Revista). O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais é uma publicação da American Psychiatric Association, Washing D.C..

DSM-V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V).

PEA - Perturbações do Espectro do Autismo.

EE - Educação Especial.

EPE - Centro Hospitalar de Lisboa Central.

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra.

JI - Jardim de Infância.

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo.

MEM - Movimento Escola Moderna.

NEE - Necessidades Educativas Especiais.

PCS - Picture Communication Symbols.

PECS - Picture Exchange Communication System.

PIC – Pictogram Ideogram Communication.

PDD-NOS - Pervasive Developmental Disorder - Not Otherwise Specified.

PGDI - Perturbação global de desenvolvimento infantil.

PSP-Q - Personality Styles and Preferences Questionnaire.

SA - Síndrome de Asperger.

SAAC - Sistemas Aumentativos ou Alternativos de Comunicação.

SPC - Símbolos Pictográficos Para a Comunicação é de origem americana (PCS).

SRS - The Social Responsiveness Scale.

TEACCH - Programa Treatment and Education of Autistic and Communication Handicaps Children.

TEA - Transtorno do Espectro Autista.

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação.

TGD-SOE - Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação

TID - Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

Índice de figuras

Figura 1 – Evolução histórica do TEA.....	139
Figura 2 – Distinção entre os três critérios principais para diagnóstico segundo o DSM-IV e os dois critérios principais para diagnóstico, segundo o DSM – V.	140
Figura 3 – Planta da sala 2	222
Figura 4 – Área do Faz-de-Conta.....	223
Figura 5 – Área dos Jogos.....	225
Figura 6 – Área das Experiências.....	226
Figura 7 – Área da Pintura	228
<i>Figura 8 – Área da Escrita</i>	<i>230</i>
Figura 9 – Área das Construções e de Grande Grupo.....	231

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Evolução da aquisição das principais competências sociais	90
Gráfico 2 – Evolução dos indicadores da Autonomia/ Independência	92
Gráfico 3 – Evolução dos indicadores da compreensão e expressão/ interação oral .	94
Gráfico 4 – Evolução dos principais indicadores da abordagem à escrita.....	95
Gráfico 5 – Evolução dos principais indicadores na área da Cognição (Matemática)	97
Gráfico 6 – Evolução dos principais indicadores na área da Cognição (Conhecimento do Mundo).....	98

Índice de quadros

Quadro 1 - Critérios de diagnóstico das perturbações do Espectro do Autismo do DSM-V do comportamento a diferentes contextos sociais.	142
Quadro 2 - Nível de severidade das perturbações do espectro do autismo.	143
Quadro 3 – Prevalência do TEA	145
Quadro 4 – Grau de consecução dos objetivos	187

Índice de tabelas

Tabela 1 - Principais alterações nos transtornos invasivos do desenvolvimento no DSM-V	141
Tabela 2 - Níveis de disfunção cognitiva das DM	144
Tabela 3 – Rotina do grupo da sala 2	233

INTRODUÇÃO

“Há o seu mundo e há o mundo dos outros, um mundo incompreensível...

Vivem assim, entre dois mundos, as crianças autistas (...).

São crianças diferentes, mas que podem viver felizes”. (Pedro. J.G., 2004, p.18)

Portugal dispõe de legislação que assegura os direitos à educação e à igualdade de oportunidades. A temática da Inclusão é uma das mais pertinentes nos dias de hoje, daí a escolha do tema **A inclusão de uma criança com TEA na educação Pré-Escolar: Que respostas educativas se esperam... Um estudo de caso.** Defendendo um ensino inclusivo, deverá a escola preparar-se para receber estas crianças/jovens e proporcionar-lhes a aquisição de novas competências, pelo que “O respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a Educação Pré-Escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspetiva de “escola inclusiva”, a Educação Pré-Escolar deverá adaptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais”. (Ministério da Educação, 1997, p. 19)

Conscientes da importância da Inclusão, direccionámos o nosso trabalho para o terreno e tentámos implementar práticas inclusivas, colaborativas e cooperativas. “O educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, pp. 35-36).

Atualmente, com a DSM-V, o TEA caracteriza-se por problemas sociais e de comunicação e também pela existência de comportamentos repetitivos com a condição de que estes sintomas existam desde a infância. O seu diagnóstico faz-se essencialmente a partir da observação de comportamentos (Cumine, Leach & Stevenson, 2006). Esta síndrome afeta entre 2 a 4 pessoas por 10 000, com uma prevalência de 9 rapazes para 1 rapariga (Klin, 2006). A nível académico, cada criança tem o seu perfil, e os que têm o diagnóstico de TEA não são exceção; contudo, a generalidade deles tem capacidade para frequentar o ensino regular,

apresentando apenas algumas dificuldades ao nível da compreensão leitora e da produção de texto. As suas grandes dificuldades, e onde precisam de um maior ensinamento, centram-se no desenvolvimento da capacidade de interagir com os seus colegas, de dominar as regras do diálogo, aprender a gerir as emoções e reconhecer os sinais sociais e as regras de conduta (Attwood, 2000).

Uma vez que a consagração do direito à inclusão escolar destas crianças, no nosso país, é algo ainda recente, percebe-se que sejam ainda muitas as dificuldades encontradas pela escola, neste processo. É por esta razão que nos propusemos averiguar de que forma e com que eficácia está a ser efetuada a inclusão das crianças, em especial as com TEA.

O presente trabalho de projeto assume-se como um estudo de caso, fundamentado pelos pressupostos da investigação-ação, e foi concebido no âmbito do Mestrado de Educação Especial - domínio cognitivo e motor.

Este relatório enquadra-se numa abordagem descritiva da especificidade da inclusão de uma criança de cinco anos, com TEA, numa sala regular de Educação Pré-Escolar, e pretendeu-se adequar as práticas pedagógicas ao grupo onde aquela está inserida.

Estes indivíduos são muito diferentes entre si, em todas as idades, revelando-se um grupo multifacetado com características singulares mas que não se encontram presentes em todos eles, pelo que criámos uma planificação individualizada, passível de adequações e de mudanças. Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, “Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades”. (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Quanto mais cedo for feito o diagnóstico mais ele permite uma intervenção adequada, sendo encarado de uma forma positiva pela família e pela escola, dando-lhes oportunidade de intervir de uma forma eficiente.

A compreensão e o conhecimento, da forma peculiar, de como um portador de TEA vive no seu mundo psíquico e social irá facilitar o processo de ensino/aprendizagem e, por este motivo, foi escolhida esta problemática para estudo.

O nosso estudo teve como principal objetivo delinear estratégias de intervenção adequadas às potencialidades e fragilidades da criança em estudo, atendendo, simultaneamente, à diversidade do grupo em que a mesma se insere, com a finalidade de que esta intervenção se constituísse um processo de sucesso para o menino e para os restantes colegas. A relação com os pares tem várias vantagens, conforme afirmam Papalia, Olds & Feldman (2001, p. 484), pois “beneficia as crianças de múltiplas maneiras. Desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade (...), intensificam relações sociais (...)” e segundo as mesmas autoras, “aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras.” Morgado (1999, p. 18) salienta que “o grupo de pares tende a assumir um papel importante na regulação dos comportamentos de cada um, contribuindo decisivamente para a construção do seu quadro de valores, representações e expectativas”.

Com base em pressupostos teóricos ligados sobretudo à diferenciação curricular e aos princípios de cooperação e autonomia, perspetivou-se a intervenção com o enfoque nas necessidades e interesses da criança, sem nunca descurar a aprendizagem dos restantes meninos do grupo. Houve um ciclo de planificação, outro de intervenção e, por fim, procedeu-se à avaliação que sustentou o trabalho realizado, dando sentido aos propósitos de um projeto de investigação-ação.

A inclusão e a qualidade na Educação, na perspetiva de David (2007) e de algumas organizações internacionais como as Nações Unidas e a UNESCO deverá ser ponderada como um dos fatores que atualmente tem vindo a enobrecer em termos de aferição da qualidade de um sistema educativo. É, na verdade, uma temática atual, com que nos deparamos nas nossas escolas diariamente e, sendo os Professores os agentes promotores de inclusão, preocupámo-nos em dar resposta às seguintes questões: Quais as estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de uma criança com TEA no Jardim de Infância? / Como conseguir atender às

especificidades do menino D, fazê-lo progredir e aprender, sem descurar a evolução de todo o grupo e promovendo a sua inclusão no grupo de pares?

Tendo por base as nossas questões de partida formulámos os seguintes objetivos específicos:

- Promover a inclusão escolar de uma criança com TEA;
- Identificar o perfil educacional do grupo e da criança alvo;
- Desenvolver um trabalho de intervenção educativa que visa melhorar a comunicação/ linguagem, cognição, autonomia e relacionamento social, do grupo em geral, e da criança alvo em particular, através de estratégias realizadas no grupo.

O nosso trabalho está dividido em duas partes. A primeira é constituída por quatro capítulos: Inclusão; TEA: Critérios no DSM-V; A criança com TEA na idade pré-escolar e os Tipos e modelos/ programas de intervenção e a segunda por três capítulos, nomeadamente Metodologia, Caracterização da Realidade Pedagógica e a Apresentação, Interpretação e Discussão dos resultados obtidos. Por último, apresentaremos as conclusões e considerações, sugerindo algum trabalho futuro junto desta criança.

Na primeira parte procuramos clarificar, num suporte bibliográfico de referência, um pouco a temática da nossa investigação, para posteriormente elaborarmos uma análise fundamentada. Neste sentido, abordamos a evolução histórica da Inclusão e os caminhos para conseguirmos alcançar uma Escola para Todos. Aborda-se a questão do TEA, bem como a definição conceptual deste conceito e as suas alterações segundo o DSM-V. Definimos ainda, o conceito e a importância do Pré-Escolar no desenvolvimento fisiológico, intelectual, social, familiar da criança e na construção da sua identidade e, por último, os tipos e modelos/programas de intervenção, com ênfase para o modelo Teacch.

Na segunda parte descrevemos a nossa pesquisa, dando a conhecer a metodologia utilizada e tentamos justificar o tipo de estudo que pretendíamos desenvolver, ou seja, o estudo de caso. Explicamos como se procedeu à recolha e tratamento dos dados que serviram de fundamento à nossa intervenção, bem como procedemos à caracterização da nossa realidade pedagógica. O último capítulo

inclui a apresentação dos resultados relativamente aos objetivos do presente estudo. Serão apresentados, desta forma, os resultados referentes: à aplicação das *checklists* adaptadas da Escala Portage e às grelhas de observação/avaliação.

Na parte final deste Trabalho de Projeto encontram-se duas seções denominadas Bibliografia e Anexos. Estas seções apresentam a lista completa de livros e artigos consultados e que serviram de suporte para o trabalho de investigação desenvolvido e os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I - INCLUSÃO

1. Escola Inclusiva

São vários os documentos, tais como, Direitos da Criança (1989); Relatório da UNESCO (1994) e Declaração de Salamanca que preconizam uma educação igual, sem discriminações e onde todas as crianças devem ter direito ao seu lugar nas escolas do ensino regular. Um princípio fundamental é o direito à igualdade na diferença, surgindo assim o conceito de Inclusão e de Escola Inclusiva, independentemente de etnias, estratos sociais, religiões, culturas, línguas e/ou capacidades/incapacidades.

A escola para todos subentende uma mudança de estruturas e de atitudes, adaptando o trabalho de alguns professores que deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades específicas e que progride de acordo com as suas capacidades. Deverá fornecer os requisitos básicos essenciais ao desenvolvimento holístico e harmonioso da criança, independentemente das suas capacidades ou falta delas. As escolas têm o dever de receber e preparar todas as crianças e adolescentes, independentemente das características de cada um. E, não basta ser uma sociedade aberta e acessível a todos os grupos, mas também uma sociedade que encoraja a participação e aprecia a diversidade e as práticas humanas. Quando se fala em inclusão social não se deve limitar à inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas, mas deve ser uma reflexão voltada para uma sociedade inclusiva, abrangendo todo e qualquer cidadão, a comunidade por inteiro e o governo em conjunto. (Nogueira e Andrade, 2007)

Parece-nos relevante destacar o Warnock Report (1978) que introduziu o conceito de *special educational needs* e quando os critérios pedagógicos passam a reger a acção educativa e a própria Educação Especial, e não critérios exclusivamente médicos. Por outro lado, a Declaração de Salamanca marca o estabelecimento dos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas, enquadrando os direitos das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no âmbito mais alargado dos direitos da criança e do Homem, referindo-se a documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção dos Direitos da Criança (1989), entre outros. É também nesta

Declaração que se reforça o conceito de NEE que se refere *“a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.*

Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”.

2. Da inclusão à necessidade de medidas de Diferenciação Curricular

2.1. Flexibilização e Adequação/Adaptação Curricular

A adequação/adaptação curricular pretende atender a todos, não se pretendendo um novo currículo, mas um currículo em que a base reguladora seja o currículo comum, permitindo que seja dinâmico, alterável e passível de ampliação. *“O tipo de adequação curricular define-se, portanto, pelo seu grau de proximidade/afastamento em relação ao currículo comum.”* (Leite, T. 2010) As adequações curriculares, constituem-se assim, como possibilidades educacionais que permitam a minimização e/ou ultrapassagem das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Cada turma apresenta características e dinâmicas muito próprias que configuram as necessidades e as prioridades diferentes na abordagem dos conteúdos. Logo, existem alunos que, por serem detentores de Necessidades Educativas Especiais (a partir de agora NEE), necessitam de Adaptações Curriculares Individualizadas (ACI) do projeto curricular de turma às suas necessidades específicas. “O conceito de “escola inclusiva” supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Pela sua referência ao grupo, vai mais longe que a perspectiva de integração que admitia a necessidade de planos individuais e específicos para as crianças “diferentes”. Assim, mesmo as crianças diagnosticadas como tendo “necessidades educativas especiais” são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos”. (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

As interações no grupo e com o grupo são fundamentais, pois “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”. (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

As estratégias da perspectiva social do comportamento humano reforçam o “carácter interactivo do comportamento dos sujeitos e entendem que a acção individual é resultante da teia de relações que se estabelecem entre o sujeito e os outros indivíduos”. (João Vaz, 1999)

Enquanto as adequações curriculares funcionam como as alterações nos conteúdos, objetivos, recursos e práticas pedagógicas, de acordo com a necessidade do aluno, a flexibilização aponta para outro caminho, mais centrado nas alterações nas estratégias das práticas, mantendo os conteúdos e objectivos. Beyer (2006, p. 76) entende que na flexibilização curricular “o desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma flexibilização que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém, capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas.”

Assim, depreende-se que a flexibilização se centra na prática, permitindo uma aproximação mais eficaz a todos os alunos. Por seu turno, a adequação curricular foca-se mais naqueles que precisam de caminhos específicos para a aprendizagem dos conteúdos determinados, “as decisões de adequação a nível da organização do espaço e do equipamento, das estratégias de ensino, das actividades e dos recursos pedagógicos configuram geralmente um afastamento pouco significativo do currículo comum. Com efeito, em algumas salas de aula, encontramos alunos a trabalhar em dispositivos de aprendizagem múltiplos, que não dependem em todos os momentos da actuação do professor, que asseguram momentos de trabalho em grande grupo, pequenos grupos e individualizados, e nos quais a diferenciação é a regra para todos os alunos e não a excepção para alunos com problemáticas específicas.” (Leite, 2010)

2.2. Conceito de diferenciação

As escolas que queiram corresponder a este desafio terão de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação, entendendo-se

diferenciação como “*o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir, no currículo, uma criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem*” (Visser, 1993, citado por Niza, 1996).

Assim, e como salienta Ana Benavente, citada por Niza (1996), diferenciar não significa individualização no sentido do trabalho do professor em relação a cada aluno. As regulações e os percursos podem ser individualizados, num contexto de cooperação educativa. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do conhecimento de cada um, exigindo uma grande atenção e organização das atividades, por parte do Educador/Professor. Em suma, diferenciação “*reside na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno*” (Meirieu, 1988, Vecchi, 1992, Visser, 1993, Perrenoud, 1995, citados por Cadima, 1997).

Gregório (1997) salienta algumas condições necessárias para se promover a diferenciação: é necessário organizar o espaço, adaptando a disposição da sala às várias atividades (ensino simultâneo, trabalho de grupo e individual), e facilitar a movimentação dos alunos e o acesso aos materiais, revelando-se de extrema importância colocar os materiais em sítios estratégicos e criar áreas específicas para certas atividades. As paredes são também um espaço muito útil, onde se podem colocar quadros com a distribuição de tarefas, o registo de observações ou de produções. Este autor aponta mesmo a organização do espaço da sala de aula como um obstáculo à mudança.

A diferenciação existe para que seja possível chegar a todos, pois “*a falta ou inadequação de respostas curriculares para cada um dos alunos, não conduz apenas ao insucesso educativo dos alunos, mas também ao insucesso da própria escola inclusiva e, por arrasto, ao insucesso da inclusão.*” (Leite, T. 2010)

Acreditamos que os princípios que devem orientar e garantir o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola inclusiva

passam por uma *“pedagogia diferenciada centrada na cooperação [que] poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e participação”* (Niza, 1996).

Na nossa opinião, a mudança da escola e das estratégias de sala de aula capazes de fomentar uma escola inclusiva passa, essencialmente, pela formação dos agentes educativos que nela trabalham, realizada com base na própria escola e orientada de modo a responder de forma concreta aos problemas que se levantam a cada professor e a cada gestor. Neste âmbito, “As condições que se consideram necessárias para a existência de uma “escola inclusiva”, tais como o bom funcionamento do estabelecimento educativo, o envolvimento de todos os intervenientes – profissionais, crianças, pais e comunidade – a planificação em equipa, são aspetos a ter em conta no processo educativo a desenvolver numa educação pré-escolar”. (Ministério da Educação, 1997, p. 20).

A educação inclusiva é uma meta que, de vários modos, utilizando vários caminhos, seguindo diferentes ritmos, muitos países do mundo, vão tentando alcançar. A educação inclusiva não é uma utopia desligada da realidade, sem qualquer hipótese de concretização. O processo para a inclusão está em curso e já são visíveis os resultados desta inclusão, quer em alunos que frequentam a escola, quer em jovens que após uma escolaridade regular encontraram o seu lugar numa vida social, familiar e laboral integrada e digna.

CAPÍTULO II - TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO:

CRITÉRIOS NO DSM-V

3. Mudanças para Transtorno do Espectro do Autismo

3.1. Definição conceptual de TEA no DSM-V

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) referem-se a um grupo de transtornos caracterizados por um espectro compartilhado de prejuízos qualitativos na interação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos pronunciados (Brentani et al, 2013). O TEA apresenta uma ampla gama de severidade e prejuízos, sendo frequentemente a causa de deficiência grave, representando um grande problema de saúde pública. Há uma grande heterogeneidade na apresentação fenotípica do TEA, tanto com relação à configuração e severidade dos sintomas comportamentais (Geschwind, 2009). Com a entrada do DSM-V (APA, 2013), as PEA/ os TEA inserem-se no grupo das Perturbações do Neurodesenvolvimento. (Vide Anexo 1 - **Figura 1** – Evolução histórica do TEA)

O nosso estudo baseou-se na 5.^a edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, inserindo alterações expressivas na sua forma de avaliar os diagnósticos de indivíduos autistas e seguindo o vocábulo TEA como classe diagnóstica. O DSM-V juntou e inseriu quatro das cinco classes dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) do DSM-IV na panorâmica do TEA, designadamente: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento sem Outras Especificações. Segundo o DSM-V, esses transtornos que eram considerados diagnósticos separados, passaram a ser incluídos no grupo de TEA. O transtorno de Rett, no DSM-V nem sequer foi contemplado como um dos TEA, mas sim como uma doença diferente.

Os atrasos de linguagem identificados no DSM-IV já não fazem parte do diagnóstico atual, uma vez que os atrasos da linguagem podem ocorrer por muitas razões e, caso não sejam consistentes em todo o Espectro do Autismo, não devem ser necessários para o diagnóstico. Além disso, os indivíduos com Transtorno de Asperger não poderiam ter um atraso de linguagem, a fim de receber esse diagnóstico. (Anexo 2 - **Figura 2** – Distinção entre os três critérios principais para

diagnóstico segundo o DSM-IV e os dois critérios principais para diagnóstico, segundo o DSM – V).

O domínio défice de comunicação e interação social foi criado pela junção de dois antigos domínios do DSM-IV, o défice “social” e o de “comunicação”, justificando-se como manifestações de um único conjunto de sintomas. (Vide Anexo 3: **Tabela 1** - Principais alterações nos transtornos invasivos do desenvolvimento no DSM-V).

A etiologia do TEA ainda não foi esclarecida embora as evidências mais recentes sugiram que fatores genéticos, neurológicos, ambientais e imunes estejam envolvidos (Pardo; Eberhart, 2007). O TEA é clinicamente definido, não existindo exames laboratoriais comprobatórios que orientem o diagnóstico.

A definição de autismo mudou mas as características principais da doença permanecem as mesmas, pois as pessoas com todos os níveis de autismo apresentam muitas das mesmas características, apenas variando no grau em que as exibem, pelo que os novos critérios DSM-V parecem refletir que o autismo é um espectro ao invés de um grupo de síndromes distintas. (Vide **Anexo 4 - Quadro 1** - Critérios de diagnóstico das perturbações do espectro do autismo do DSM-V do comportamento a diferentes contextos sociais. (adaptado de APA, 2012 – online [<http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>])

Uma pessoa pode ser diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo, Nível 1, Nível 2 ou Nível 3 (Anexo 5).

3.2. Diagnóstico do TEA

Para que um indivíduo seja diagnosticado com TEA deve apresentar sintomas que comecem na infância precocemente e devem comprometer a capacidade do indivíduo em função da sua vida e do quotidiano.

3.2.1. Os défices sociais e de comunicação

Neste âmbito, o indivíduo deverá apresentar três dos seguintes défices:

- Problemas de interação social ou emocional alternativo, incluindo a dificuldade de estabelecer ou manter o feedback de conversas e interações, a incapacidade de iniciar uma interação, e problemas com a atenção compartilhada ou partilha de emoções e interesses com os outros;
- Graves problemas para manter relações, o que pode envolver uma falta completa de interesse noutras pessoas, as dificuldades de jogar, fingir e se incluir em atividades sociais apropriadas à idade e a problemas de adaptação a diferentes expetativas sociais;
- Problemas de comunicação não-verbal, o que pode incluir o contato anormal dos olhos, postura, expressões faciais, tom de voz e gestos, bem como a incapacidade de entender esses sinais não verbais de outras pessoas.

3.2.2. Comportamentos repetitivos e restritivos

O indivíduo deveria ainda apresentar pelo menos **dois** destes comportamentos:

- Apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças nas rotinas;
- Fala ou movimentos repetitivos;
- Interesses intensos e restritivos;
- Dificuldade em integrar informação sensorial ou forte procura ou evitar comportamentos de estímulos sensoriais.

São ainda usadas outras ferramentas para fazer uma confirmação do diagnóstico de TEA, entre as quais a Escala de Diagnóstico de Observação de Autismo e Perturbações do Espectro do Autismo (Autism Diagnostic Observation Scale, ADOS) (Lord et al., 2000), a Entrevista de Diagnóstico de Autismo revista (Autism Diagnostic Interview-Revised, ADI-R) (Lord et al., 1994), a Escala de

reciprocidade social (The Social Responsiveness Scale, SRS) (Constantino et al., 2003) e o Questionário de Preferências e Tipos de Personalidade (Personality Styles and Preferences Questionnaire, PSP-Q) (Hurley et al., 2007), sendo as duas primeiras aplicadas às crianças para avaliar características relacionadas com o fenotipo autista e as duas últimas aos pais, para fazer uma avaliação dos traços autistas, nomeadamente, das características de sociabilidade dos pais. É ainda importante o cálculo do quociente de inteligência (QI), para avaliar se a criança tem deficiência mental (DM) e cujo resultado permite atribuir vários níveis de disfunção cognitiva e que estão descritos na tabela do Anexo 6.

3.3. Prevalência

O CDC (Centers for Disease Control and Prevention) dos Estados Unidos refere que a prevalência de casos identificados com TEA é de 1 em cada 88 crianças. (Anexo 7 - **Quadro 3** – Prevalência do Autismo [online http://autismoembraga.blogspot.pt/2012_03_01_archive.html])

Os TEA têm uma elevada prevalência, tendo vindo a aumentar ao longo das últimas décadas, afetando mais o sexo masculino do que o sexo feminino (Bacchelli & Maestrini, 2006, citado por Coelho, 2012). As estimativas apontam que os TEA atingem entre 58.7 e 62.6 por 10000 indivíduos, dos quais de 16.8 a 22 são crianças com autismo (Chakrabarti & Fombonne, 2001; Chakrabarti & Fombonne E, 2005; Elsabbagh et al., 2012 citado por Coelho, 2012).

Em Portugal, a prevalência de autismo corresponde a 9.2 em 10 000 crianças, havendo uma variação regional nas estimativas de prevalência (Oliveira et al., 2007 citado por Coelho, 2012). Tal facto sugere que fatores como as características genéticas populacionais ou fatores ambientais observados a nível regional possam contribuir para as discrepâncias encontradas (Oliveira et al., 2007 citado por Coelho, 2012).

CAPITULO III – A CRIANÇA COM TEA NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

4. A idade pré-escolar

Os primeiros anos são decisivos para o desenvolvimento fisiológico, intelectual, social, familiar da criança e para a construção da sua personalidade, na medida que possibilita o início do seu processo de socialização e individualização. Para além disso, “(...) *permite fomentar as relações afectivas com as outras crianças e desenvolver a formação pessoal.*” (Correia & Serrano, 2000) Neste contexto, se as relações são negativas ou mínimas, a criança apresentará dificuldades de adaptação no seu processo de escolarização. Por outro lado, se as relações são recíprocas e existir apoio mútuo, os objetivos escolares são alcançados. (González Fontao, 1996) in Correia & Serrano, 2000.

No caso da integração das crianças com NEE no ensino regular, o Educador deve transmitir sentimentos positivos e de afeto, criando um ambiente favorável e salutar para todas as crianças. “*É importante evitar a transmissão de atitudes negativas, como por exemplo, o sofrimento, a infelicidade, o deformado, o doente, etc., pois, provocará uma auto-estima muito baixa nestes alunos.*” (Nielsen, 1997).

O processo de transição de uma criança para um ambiente mais inclusivo requer:

- ✓ A preparação prévia do Educador e das crianças;
- ✓ O esforço cooperativo coletivo;
- ✓ Reuniões entre administradores/gestores e Educadores;
- ✓ O acesso a todas informações da criança em causa, por parte do Educador;
- ✓ A análise dos registos médicos, por parte do Educador;
- ✓ A partilha de responsabilidades entre o corpo docente.

Os supracitados factos irão proporcionar notáveis modificações, quer ao nível da sala de aula, quer na adoção de estratégias que melhor respondam às necessidades das crianças, quer na familiarização dos NEE com o ambiente físico da sala de aula. Para além disso, o Educador necessitará do apoio do Professor de Educação Especial

e do aconselhamento e acompanhamento dos serviços no campo da Psicologia, da interpretação e do aconselhamento, entre outros (Nielsen, 1997).

O Educador deve transmitir às restantes crianças informações de carácter geral sobre o colega com NEE, antes da sua inserção no grupo, o que permitirá aos colegas ultrapassar os medos ou concepções incorretas, terem consciência dos pontos fortes e das limitações das crianças com NEE; e compreenderem os problemas que os NEE têm de enfrentar, encorajando-os e apoiando-os. Deste modo, a aprendizagem cooperativa, ou seja, a interação em grupo e a preocupação com o sucesso do grupo como um todo, por parte dos Educadores e restante comunidade escolar, possibilitará às crianças mostrarem um maior reconhecimento e encorajar/apoiar os seus pares com NEE (Nielsen, 1997).

As necessidades mais básicas de uma criança com NEE são as mesmas que as de uma criança do ensino regular. Para que o menino com NEE cresça saudável, quer ao nível emocional quer ao nível social, é essencial a interação entre todas as crianças e o apoio dos pais, dos Educadores e amigos (Nielsen, 1997). Poder-se-á dizer, então, que a escola favorece a integração de todas as crianças, quer sejam deficientes, ou não, possibilitando o desenvolvimento da personalidade, a formação de direitos e liberdades democráticas, a participação na vida social, entre outros, dependendo a sua eficácia da proximidade entre os educadores e pais; e da participação dos pais no progresso educativo do filho e na colaboração de atividades lúdicas.

Se nos debruçarmos sobre a aprendizagem dos mais novos, dir-se-á que a sua aprendizagem está enraizada na sua vida quotidiana, nas experiências e vivências com os outros. Durante a escolaridade obrigatória, a aprendizagem das crianças mistura-se e confunde-se, ou seja, as experiências vividas fora e dentro do recinto escolar têm a mesma importância. Por este motivo, a atuação dos Educadores deverá ser diferenciada e reger-se de acordo com as vivências e experiências de cada criança, assegurando-se a sua personalidade e a continuidade das experiências sociais e familiares. Numa perspetiva democrática, a educação requer que as pessoas envolvidas trabalhem interativamente na concretização de objetivos assumidos por

todos (Correia & Serrano, 2000). Neste âmbito, concordamos com os autores e acrescentamos que a colaboração dos pais na gestão de todo o processo educativo deverá ser uma constante, pois contribuirá para o sucesso da ação educativa.

5. Benefícios do Jardim de Infância

Na nossa opinião, o Jardim de Infância beneficia a todas as crianças, pois tem como objetivo o desenvolvimento de competências físicas, sociais, emocionais e cognitivas, através de estratégias específicas e adequadas a cada indivíduo.

Considera-se fundamental que as crianças com NEE frequentem o Jardim de Infância porque é por volta dos três anos que se diagnostica o TEA, promovendo-se, assim, uma intervenção adequada. As intervenções precoces asseguram que as crianças com TEA vejam, desde cedo, satisfeitas as suas necessidades educacionais individuais.

No âmbito da interação social, as crianças com TEA não conseguem desenvolver relações pessoais normais na maioria das situações, sendo a inclusão destas crianças em salas de ensino regular primordial para a socialização (Hewitt, Sally, p. 17). Para Vygotsky (1924), *“as crianças com qualquer incapacidade mental ou física devem ver assegurada a sua educação na escola do ensino regular e não educadas com crianças com a mesma incapacidade. O autor considerou que, se as crianças com deficiências físicas ou mentais fossem educadas separadamente das crianças consideradas normais o seu desenvolvimento procederia de um modo totalmente diferente, e não benéfico, levando à inevitável criação de pessoas com dificuldades na relação com o mundo e consigo próprias”* (Tudge, 2002).

Todos os indivíduos com TEA revelam uma incapacidade natural para decifrar e para reagir adequadamente a diferentes situações sociais. No caso das crianças que frequentam o ensino regular, esses desafios sociais ocorrem muitas vezes ao longo do dia. “Com uma intervenção especializada, um aluno pode ser auxiliado a adquirir competências de socialização mais eficazes” (Hewitt, Sally, p.13).

A inclusão das crianças com NEE nas turmas de ensino regular beneficia as restantes crianças, favorecendo uma mudança nas atitudes, na valorização e na tolerância perante aquelas, tornando-as mais sensíveis às questões de discriminação e mais críticas sobre as formas de estereótipos produzidas socialmente. Com a inclusão “Os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e de valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação” (Morgado, José, p.76). A família também beneficia de um acompanhamento por parte de profissionais que ajuda na compreensão, na participação e na relação entre a família e a criança com NEE.

6. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Anexo 8) constituem um quadro de referência comum para todos(as) os(as) educadores(as) (cf. Lei 103/III/90, art.º 1, ponto 3) visando promover uma melhoria da qualidade desse subsistema. Integram um conjunto de princípios para apoiar os(as) educadores(as) nas decisões sobre a sua prática e, consequentemente, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. Segundo as Orientações Curriculares, a concretização prática dos objetivos da educação pré-escolar faz-se pelo desenvolvimento de experiências/ atividades com as crianças nos Jardins de Infância. Essas atividades organizam-se em áreas de conteúdo de forma a evidenciar dimensões da aprendizagem e facilitar a ação integrada dos(as) educadores(as). Com efeito, os blocos assim constituídos não pretendem funcionar como compartimentos estanques, antes são concebidos de forma articulada, para que se cumpra um dos maiores desígnios da educação da infância que é o desenvolvimento integral da criança. A abordagem dos domínios incluídos em cada uma das áreas faz-se de forma integrada, distinguindo-se três áreas de conteúdo que integram vários domínios do saber, saber fazer e saber ser: Área do Desenvolvimento Pessoal e Social; Área da Comunicação e Expressão; e Área do Conhecimento do Mundo.

CAPÍTULO IV – TIPOS E MODELOS/ PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EM TEA

7. Tipos de intervenção em TEA

Atualmente assiste-se a problemas disruptivos que impossibilitam ou prejudicam o ato de ensinar, devendo, num primeiro momento, optar-se por uma intervenção na área da comunicação e linguagem. Mas esta eliminação deve ser reforçada com a aprendizagem de outros comportamentos de comunicação ou quaisquer outros que sejam agradáveis para a criança e lhe sejam adaptados.

As áreas específicas na educação da criança com TEA são aquelas em que ela apresenta maiores dificuldades, nomeadamente a Comunicação-Interação; a Linguagem; e o Desenvolvimento Cognitivo. Há ainda outras áreas a considerar mas que não são consideradas prioritárias, visto não serem específicas da síndrome. No entanto, há necessidade de desenvolver potencialidades como a psicomotricidade, coordenação visual-motora e a autonomia. Existe entre um a cinco por cento de crianças autistas capazes de adquirir técnicas instrumentais e, em alguns casos, conhecimentos académicos.

7.1. Intervenção na área da comunicação-interação

À exceção da criança que apresente um comportamento totalmente desajustado, na sala de aula, durante a maior parte do tempo, qualquer criança pode ser educada nesta área, independentemente do seu nível de desenvolvimento.

O primeiro requisito é fazer com que o educador «exista»; que imponha limites às suas condutas não adaptadas; que tenha empatia com a criança, porque tudo é estabelecido ordenadamente e não ao acaso; que reforce os seus comportamentos adaptados e funcionais; que planifique situações estáveis e estruturadas; que ajude a criança a moderar as auto gratificações; que lhe faça compreender quais os seus comportamentos e atitudes não permitidos; que seja claro nas ordens e instruções; e que tenha, geralmente, uma atitude diretiva na planificação e duração das atividades. Neste sentido, consideramos que compete ao Educador fazer com que a criança com TEA seja capaz de compreender o que lhe é pedido, seja com gestos treinados, com

palavras claras ou frases curtas, pois se a criança puder prever o que se vai passar, a interação com o educador será facilitada.

7.2. Intervenção sobre a linguagem

O Educador e os pais devem desempenhar um papel ativo no ensino da linguagem e este deverá basear-se nas funções comunicativas e na etapa de desenvolvimento em que surge (Garcia e Rodriguez, 1993): Instrumental (quero esse objeto); Regulador (quero essa atividade); Interativa (olá, tu e eu juntos); Pessoal (fala egocêntrica); Referencial (só nomear); Hermenêutica (que é isto?); Imaginativa (jogo imaginativo); e Conversação.

A utilização de métodos alternativos de comunicação é de uma importância fundamental em crianças sem linguagem verbal e tem ótimos resultados, pois incentiva o aparecimento da fala. A linguagem simbólica é um aspeto francamente deficitário nas crianças com TEA, não podendo ser descurado.

A interação em si mesma é um aspeto importante a ter em conta em relação ao processo de simbolização e ao jogo simbólico, por isso é importante promovê-lo através de: jogos com sequências fixas de objetos; jogos para reprodução de objetos em sequências fixas; jogos para reprodução de objetos em sequências variáveis; jogos com objetos que, embora tenham poucas semelhanças, desempenham as mesmas funções de um objeto dado, em sequências fixas ou variáveis; jogos com objetos, mas em que são simuladas as atividades que se realizam com esses objetos, em sequências fixas ou variáveis; e jogos de «faz de conta». Todas estas atividades devem ser realizadas com indicações de interação e imitação, claras e muito estruturadas, sobre atividades da vida diária significativas para a criança, como a alimentação, o banho, o deitar, e o vestir.

7.3. Intervenção na área cognitiva

Existe uma interdependência entre a área cognitiva e a social. Estas duas áreas associam-se nas primeiras etapas de desenvolvimento, pelo que os respetivos objetivos são praticamente idênticos. Segundo Sally Hewitt (2005), a seleção de objetivos e tarefas nesta área proporciona estratégias de aprendizagem para futuros objetivos e situações naturais mais complexas, para além de fornecer objetivos específicos de desenvolvimento.

É igualmente através de objetivos de desenvolvimento que lhe são ensinadas estratégias ou processos para resolver a tarefa que lhe é apresentada. Os objetivos a trabalhar incidirão sobre a promoção dos mecanismos básicos de atenção; de relações entre objetos e meios; condutas instrumentais e resolução de problemas simples; de mecanismos e comportamentos básicos de imitação em situações reais e fundamentais; de comportamentos básicos de utilização funcional de objetos e primeiras utilizações simbólicas; de mecanismos básicos de abstração, primeiros conceitos simples e, caso necessário, pré-requisitos para discriminação perceptiva; e da compreensão de redundâncias, extração de regras e antecipação.

7.4. Intervenção nos problemas de comportamento

No que respeita a comportamentos e condutas desafiantes, como birras e agressões várias, após análise funcional minuciosa do dito comportamento, consideramos que este pode desaparecer, através da utilização de técnicas de modificação de comportamentos, tais como: eliminação de estímulos discriminativos que desencadeiam o comportamento e daqueles que possam dar à criança a pista de que nesse momento o seu comportamento vai ser recompensado; ensino de comportamentos incompatíveis com aqueles; reforço de comportamentos adaptados já aprendidos, para que a criança seja motivada a empregá-los com maior frequência; eliminação do reforço do comportamento desajustado; retiro da atenção, deixando, por exemplo, a criança sozinha ou isolada; aplicação de um castigo suficientemente forte para eliminar o comportamento inadequado (castigo positivo); e não conceder à

criança o que ela espera obter através do seu comportamento inadequado, de forma contingente (castigo negativo).

As fobias e medos perante objetos e situações conhecidas é outro dos problemas destas crianças. Para que desapareçam poder-se-á utilizar a dessensibilização sistemática e a imersão, ensinando-lhe novas formas de atuação, como técnicas de relaxação e a autoinstrução, apenas utilizáveis em crianças com um bom nível cognitivo. As restantes técnicas são adaptadas a crianças com baixo nível intelectual, dependendo da situação. A melhor técnica para fazer desaparecer comportamentos ou condutas desafiantes é a aprendizagem de comportamentos adequados.

7.5. Intervenção noutras áreas

Um número significativo de crianças com TEA pode apresentar défices na motricidade grossa, fina e na autonomia em geral. Apesar de não serem específicos do TEA, devem seguir-se os itens das escalas de desenvolvimento, tendo em conta a utilidade e funcionalidade do objetivo em relação à própria criança e a aplicação das técnicas de modificação de comportamentos já descritas, atendendo às dificuldades específicas de aprendizagem destas crianças. As técnicas com melhores resultados nestas áreas são a imitação de modelos e a ligação com aquisições anteriores (Garcia e Rodriguez, 1993).

7.6. Métodos de Intervenção ao nível da Comunicação

7.6.1. Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC)

Embora apresentem frequentemente comportamentos estereotipados, as crianças e/ ou jovens com TEA não se entretêm sozinhos: ora reagem de forma pouco habitual aos estímulos externos, parecendo surdos e não reagindo ao chamamento, ora parecem ser sensíveis a certos sons.

A maioria das crianças com TEA não irá desenvolver a fala e irá apresentar dificuldades na compreensão da linguagem, devendo-se introduzir um sistema de comunicação gestual ou gráfico o mais precocemente, tendo sempre em conta as suas capacidades.

As pessoas com TEA podem utilizar várias formas de comunicação alternativa, tais como signos gestuais, diversos sistemas gráficos, escrita e imagens, mas os signos gestuais são os que apresentam melhores resultados. Mesmo para os indivíduos com TEA que apresentam algumas competências ao nível da linguagem, este método vai aperfeiçoá-la, melhorando-a. Segundo Kiernan (1982) in Tetzchner e Martinsen, (2000) sabemos que os indivíduos com TEA demoram a aprender e se não se exercitar as competências adquiridas elas tendem a ser esquecidas rapidamente.

Existem sistemas adaptados à Língua Portuguesa, nomeadamente o sistema Bliss (Blissymbolics, 1965), o sistema Pictogramas (PIC – Pictogram Ideogram Communication, Maharaj, S., 1980) e o sistema de símbolos pictográficos para a comunicação (SPC). Optámos por utilizar o sistema SPC com a nossa criança em estudo, dado que verificámos ser um programa mais simples e adequado às suas características intrínsecas, pois vai ao encontro do que o atraía, além de que o menino possuía capacidade comunicativa mas a utilizava com reduzida eficiência e frequência. Além disso, o menino D percebeu que, através da comunicação por símbolos, podia conseguir muito mais rapidamente as coisas que desejava, verificando-se a sua pronta adesão.

Para Asha (2002), os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) são conjuntos de procedimentos e processos pelos quais as capacidades individuais de comunicação (compreensão e produção) podem ser maximizadas para uma comunicação efetiva e funcional, envolvendo a substituição ou a suplementação da fala natural ou escrita.

Basil e Rossel (2000) consideram que a Comunicação Aumentativa tem um âmbito interdisciplinar e que abrange sistemas de símbolos, tecnologias e estratégias de intervenção com o objetivo de substituir e/ ou aumentar a fala, além de ser uma

forma de acesso aumentativo e alternativo à escrita, ao controlo do ambiente, ao jogo, ao currículo escolar ou à formação e ocupação profissional.

OS SAAC ajudam a superar défices de comunicação, permitindo à criança tornar mais efetiva a sua interação em comunidades específicas ou mesmo em interações sociais mais alargadas (Ferreira, Ponte e Azevedo, 2000). Constatamos, por isso, que é necessário que a criança/jovem adquira e desenvolva competências comunicativas que lhe permitam atuar sobre os objetos, pessoas ou situações, dentro e fora da Escola.

A criança/jovem com deficiência revela muitas dificuldades na sua relação com o meio envolvente, sendo que a sua capacidade de intervir sobre o meio ambiente, mediante atos comunicativos, é importante para o desenvolvimento da capacidade comunicativa intencional e facilitadora do desenvolvimento global da criança/jovem (Ferreira, Ponte e Azevedo, 2000).

7.6.1.1. Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)

O sistema SPC (PCS - Picture Communication Symbols) tem origem americana e foi criado por Roxana Mayer Johnson, em 1981. Inicialmente composto por 700 símbolos foi ampliado para 3200.

É o sistema gráfico para comunicação aumentativa mais usado a nível internacional e também em Portugal. A versão portuguesa surgiu na sequência da tradução e adaptação ao português do sistema americano PCS (Picture Communication Symbols). É um sistema em que a maior parte dos símbolos são iconográficos, contendo principalmente símbolos transparentes, desenhados com um traço negro a cheio sobre um fundo branco. O SPC é um sistema gráfico visual que contém desenhos simples que se podem ir acrescentando conforme a necessidade.

As suas maiores vantagens são a universalidade (mesmo entre idiomas), a adaptabilidade, a aplicação a diferentes tipos de utilizadores, a boa discriminação visual, a facilidade na pesquisa e na execução de novos símbolos, a abordagem

temática do quotidiano e o facto de ser um sistema evolutivo. Os símbolos são atualizados anualmente, sendo que, atualmente, estão disponíveis cerca de 5000.

7.6.1.2. Picture Exchange Communication System (PECS)

Desenvolvido e implementado nos Estados Unidos da América, nos anos 90, o PECS (Picture Exchange Communication System) é um sistema de comunicação aumentativo por troca de imagens, que não pretende substituir mas desenvolver a capacidade de comunicar com recurso à fala. O PECS “é o único programa de comunicação aumentativa e alternativa desenvolvido para crianças com autismo e outras perturbações sociais e comunicacionais” (Frost & Bondy, 1994).

Este programa de comunicação procura ir ao encontro daquilo que atrai as crianças, como alimentos, bebidas, livros, entre outros. Depois de conhecidas as preferências da criança é feita a seleção das imagens desses objetos. A criança é ensinada a escolher a imagem do objeto desejado, entregando-a ao seu interlocutor em troca desse mesmo objeto. Desta forma, estará a iniciar um ato comunicativo para obter um resultado concreto num contexto social (AMA, 2005). O programa PECS é um método bem estruturado e de fácil aplicação, podendo ser utilizado em vários contextos e idades pelos próprios pais, desde que possuam os conhecimentos necessários.

Antes do processo propriamente dito, o terapeuta procede à avaliação dos reforços, que consiste na seleção de 5 a 8 itens da preferência da criança (comida, alimentos, brinquedos, etc.), começando pelos três itens que a criança mais escolhe.

O PECS dá à criança a possibilidade de expressar as suas necessidades e os seus desejos de uma maneira muito fácil de entender, estimulando-a a comunicar e a diminuir os problemas de comportamento (Anexo 9).

8. Modelos/ Programas de intervenção

Os modelos de intervenção têm como objetivo ajudar as crianças com TEA a estabelecer contatos com as pessoas, com o mundo real, desenvolver a linguagem, melhorar a perceção e obter, gradualmente, alguma compreensão dos conceitos, símbolos e ideias abstratas. Neste sentido, o programa Teacch é o mais utilizado. Para além deste, abaixo serão expostos mais alguns modelos:

8.1. Modelo comportamental

Garcia e Rodríguez (1997) afirmam que este modelo tem como base as teorias da aprendizagem (condicionamento clássico Pavlov e condicionamento operante Skinner). O modelo, à semelhança de todos os outros, pressupõe eliminar os comportamentos desajustados e ensinar os comportamentos adequados através de um estímulo que é o reforço apreciado.

A aplicação de um estímulo condicionante deverá ser previsto em função dos objetivos que se pretendem atingir. Esse estímulo provocará um determinado comportamento na criança que deverá ser previsível para o educador. Se o comportamento for o adequado, o educador deverá recompensá-la.

Seguindo a linha de pensamento dos autores, os reforços sociais têm pouco significados para estas crianças, sendo os reforços sensoriais e alimentares os mais eficazes.

Segundo João Vaz (1999, p. 42), a perspetiva operante da modificação do comportamento é essencial para a análise do comportamento disruptivo, pelo que o modelo comportamental se assume como um quadro de referência para a intervenção nos problemas de disciplina: Assim, o Behaviorismo ou Comportamentalismo é visto como um quadro teórico consistente que fundamenta a intervenção perante a disciplina.

8.2. Modelo Teacch

O Programa Teacch é o mais conhecido dos modelos de intervenção psicoeducacional. Surgiu de um programa experimental, posto em prática por Eric Shoplar em 1966 e apela a uma intervenção específica, caracterizada por uma estruturação e adequação do ambiente, no sentido de diminuir os comportamentos disruptivos e, deste modo, potencializar aprendizagens.

Baseando-se num ensino estruturado, a estruturação do ambiente é fundamental para as crianças com TEA, pois através de um espaço organizado, com atividades adequadas e com rotinas rígidas, proporcionará às crianças um trabalho independente na sala.

O método de funcionamento deste modelo assegura uma estruturação do ambiente, uma previsibilidade do meio e, conseqüentemente, uma diminuição dos problemas comportamentais. Esta metodologia acentua toda a sua dinâmica funcional através do fornecimento a estas crianças de padrões de referência, padrões estes garantidos por uma estruturação da sala. Esta estruturação é fundamentalmente garantida por estruturas visuais, uma vez que se recorre muito à imagem e ao estímulo visual.

Sendo um ensino estruturado, a sua organização é fundamental, visto as crianças com TEA não reagirem bem às alterações. Deste modo, a organização engloba cinco aspetos muito importantes: a estrutura física; o horário das atividades; o sistema de trabalho individual; a utilização das rotinas e as estruturas visuais (Anexo 10).

Assenta na ajuda às pessoas com TEA e às suas famílias, uma vez que existe uma grande inquietação em preparar os Autistas para serem mais autónomos e atenuarem os seus comportamentos mais característicos, como refere Pereira e Serra (2006, p. 51): “ (...) ajudar as pessoas Autistas para que vivam ou trabalhem da forma mais autónoma possível em casa, na escola ou num local de trabalho.”

8.3. Modelo ABA

O Modelo ABA (Applied Behavior Analysis) foi criado por Skinner em 1957 e é uma abordagem de base comportamentalista que compreende o uso de métodos analítico-comportamentais para modificar comportamentos socialmente relevantes. O seu principal objetivo geral consiste em ajudar a criança a desenvolver capacidades que a tornarão independente e bem sucedida o quanto possível, a longo prazo.

A terapia é muito intensiva (20-40 horas semanais) sendo aplicada no ambiente natural da criança, (em casa, na escola e outros espaços), com três ou quatro terapeutas (Psicólogos, Terapeutas da Fala) e um terapeuta líder por criança, com a participação dos pais. As sessões são filmadas e analisadas posteriormente pelos intervenientes em reuniões/formações semanais ao longo da terapia.

São trabalhadas sequências da rotina diária com cartões de imagens, o que ajuda a criança a desenvolver aptidões na ordem dos acontecimentos, além da atenção e concentração, bem como a memória, o raciocínio-lógico e outras capacidades.

Através de diferentes tarefas de carácter lúdico será possível trabalhar diferentes noções como as atividades da vida diária, descrição de ações e emoções, igual/diferente, atividades de leitura e escrita, entre outras, tendo-se sempre em conta as competências da criança. Da mesma forma, poderão ser realizados exercícios de contornos e tracejados para trabalhar a noção de forma, número e letra, exercitando também o grafismo. Estas atividades permitem estimular as competências da criança quanto ao desenvolvimento motor e caligrafia, bem como conhecimentos matemáticos.

No entanto, este modelo de intervenção reveste-se de dificuldades sobretudo ao nível da generalização, sendo que se torna difícil de implementar em modelos inclusivos. Por outro lado, os comportamentos adquiridos não se mantêm ao longo do tempo e estão sempre dependentes da pista ensinada, além de não permitirem desenvolver a comunicação social e a compreensão da linguagem.

8.4. Modelo DIR

O modelo DIR (Developmental, Individual Difference, Relationship – based /*Floortime*) foi desenvolvido na década de 90 por Stanley Greenspan e Serena Wieder, nos EUA. Segundo este modelo, após a avaliação do Nível de Desenvolvimento Funcional da criança, das Diferenças Individuais e das Relações com o prestador de cuidados e com os pares, deverá ser definido um perfil de funcionalidade para a criança que serve como base para um programa de intervenção único e específico (Greenspan & Wieder).

É um modelo de intervenção intensiva e global, que associa uma abordagem **Floortime** ao envolvimento e participação da família, das diferentes especialidades terapêuticas (terapia ocupacional, terapia da fala, psicologia, entre outros) e dos profissionais de educação.

A abordagem **Floortime**, com tradução “tempo de chão”, objetiva o desenvolvimento de capacidades sociais, emocionais e intelectuais, seguindo-se os interesses revelados pela criança. Os comportamentos da criança são tomados como ponto de partida de intervenção, sendo expandidos, adequados e atribuindo-lhes funcionalidade. Por exemplo, se a criança começar a bater com as mãos numa mesa, tentamos associar esse gesto a uma música que inclua o “bater na mesa”. Sempre que este comportamento se manifestar, será repetida a associação até que esse gesto seja feito com a intencionalidade de ouvir/cantar a música. Com crianças mais pequenas, estas interações podem ser feitas no chão “floor” mas que depois podem evoluir para outros locais (Greenspan & Wieder).

O Floortime permite entrar na atividade da criança e aproveitar os seus interesses naturais. Através do afeto e do comportamento demonstrado, é possível levar a criança a envolver-se e a interagir, criando progressivamente uma relação empática com o interlocutor que será fundamental para a obtenção de progressos.

Nesta abordagem, deverão ser utilizados todos os sentidos na interação e diferentes formas de comunicação, como expressões faciais, gestos, signos gráficos. Assim, a comunicação será mantida durante períodos mais longos, seguindo-se

sempre os interesses da criança. Deverá ser encorajada a iniciativa da criança, sem antecipar tudo o que pretende, criar obstáculos de modo a aumentar os ciclos de comunicação. Desta forma, é possível criar momentos animados de brincadeira e atividades lúdicas, proporcionando prazer à criança.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V – METODOLOGIA

9. Problemática e definição de objetivos

O menino e/ ou criança D, assim referido ao longo deste relatório de projeto, mantendo o sigilo e a confidencialidade dos dados pessoais, encontra-se integrado num grupo do Pré-Escolar do ensino regular e numa escola onde existem recursos específicos de apoio a indivíduos com TEA, beneficiando de dez horas semanais de apoio individual com uma docente de Educação Especial. Uma das nossas primeiras preocupações foi proporcionar um ambiente estimulante e sereno, onde o menino se sentisse inserido, nunca esquecendo aqueles que o rodeiam e com ele convivem diariamente, explicando aos colegas o motivo do comportamento por vezes estranho e/ ou desadequado do D e pedindo a colaboração de todos os seus pares na interação com ele.

Segundo João Vaz (1999), a relação entre o clima emocional que se vive na sala de aula e a disciplina é indiscutível e favorável à criação de um ambiente adequado ao trabalho escolar e à aprendizagem de objetivos relacionados com a socialização, facultando modelos positivos de interação pessoal. Além disso, no que respeita às expetativas formuladas e comunicadas aos e pelos alunos, as expetativas do Professor vão transmitir-se aos alunos através de indicadores de natureza não verbal e conduzi-los à sua autovalorização e a um relacionamento interpessoal positivo e que favorecerão um clima de aula agradável.

As estratégias originadas pelo modelo humanista defendem que se deve promover ao aluno que apresenta um comportamento desajustado um ambiente suficientemente acolhedor, onde se possa sentir em liberdade para expressar e experimentar o afeto dos outros (João Vaz, 1999).

Começámos por recolher o máximo de informação possível sobre o tema e agendar duas reuniões, uma com os pais e outra com a Educadora de Infância e a Técnica de Intervenção Precoce que acompanhara o menino D, tentando aferir a forma como o D trabalha, se relaciona, como reage quando contrariado, percebendo se usavam técnicas para o acalmarem, o que tinha sido feito no ano letivo anterior e ouvir as expetativas em relação ao seu futuro. Este último aspeto foi o mais debatido com os pais, uma vez que os mesmos, principalmente na figura da mãe, não

aceitavam o diagnóstico de TEA do seu educando. Percebemos imediatamente que iria ser necessário um diálogo cuidado e frequente com esta mãe. Além de desejarem que o filho fosse uma criança feliz e normal e gostasse da escola, os pais revelaram que queriam muito que ele aprendesse como os colegas e que não fosse tratado como uma criança diferente. O facto de o diagnóstico do seu educando não ser aceite fazia antever aquele último desejo/condição.

Desta forma, a prioridade seria realizar um atendimento adequado às características individuais da criança e às suas necessidades formativas. Estamos na presença de um menino com TEA numa sala do Pré-Escolar do ensino regular, que requer uma atenção constante e redobrada e que merece um percurso escolar o mais estimulante, enriquecedor e diversificado possível em termos de experiências sociais e académicas que permitissem a sua progressão, autonomia, interação com os colegas e a comunidade em geral e, cujo fim último, será a sua felicidade e bem-estar. Ao mesmo tempo, delineámos uma linha de trabalho que o levasse a alcançar metas importantes neste ano de escolaridade e o ajudasse a ultrapassar as suas limitações.

Posto isto, a principal preocupação era a de chegar ao menino D, entrar no seu mundo e estabelecer uma ligação estável, acreditando que ganhando a sua confiança e carinho, mais facilmente o levaríamos a colaborar com o desenrolar do trabalho.

Deste modo, tomámos como questões de partida: Quais as estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de uma criança com TEA no Jardim de Infância? / Como conseguir atender às especificidades do menino D, fazê-lo progredir e aprender, sem descurar a evolução de todo o grupo e promovendo a sua inclusão no grupo de pares?

Tendo por base as nossas questões de partida formulámos os seguintes objetivos específicos:

- Promover a inclusão escolar de uma criança com TEA;
- Identificar o perfil educacional do grupo e da criança alvo;
- Desenvolver um trabalho de intervenção educativa que visa melhorar a comunicação/ linguagem, cognição, autonomia e relacionamento social, do grupo em geral, e da criança alvo em particular, através de estratégias realizadas no grupo.

10. Corpus da investigação

10.1. Investigação-ação

A metodologia define-se como o conjunto dos procedimentos e instrumentos de trabalho, desde os procedimentos teóricos à implementação dos diagnósticos técnicos, de modo a conhecer e dar a conhecer a realidade (Quivy e Campenhoudt, 2003).

A nossa intenção é investigar uma determinada realidade e uma criança em particular, pelo que o presente projeto se baseia na metodologia de investigação-ação, considerando o processo de investigação em espiral, iterativo e focado num problema. O respetivo processo desenvolve-se numa espiral de ciclos de observação, planificação, ação e reflexão e cuja metodologia tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: ação para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; e a investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador do objeto de estudo. “Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy et Campenhoudt, 2008).

Partindo do pressuposto que “A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (Arends, 1995), partiu-se da definição da problemática e da avaliação diagnóstica para a definição de objetivos de intervenção. Começámos por proceder à caracterização do contexto socioeducativo, recorrendo-se a várias técnicas de recolha de informação, através de diferentes meios, o que permitiu compreender e caracterizar a criança. Desta forma, averiguámos a necessidade de intervir em áreas específicas, ligadas, sobretudo, à Cognição, à Linguagem/ Comunicação, à Autonomia e à Socialização da criança. Mas as áreas curriculares das Expressões e das TIC não foram descuradas e tiveram igualmente a definição de metas, uma vez que todas as áreas de conteúdos do pré-escolar devem ser trabalhadas de forma articulada, isto é, globalizante, promovendo uma construção articulada do saber, “o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão

ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Optámos por um estudo de natureza qualitativo por permitir uma maior compreensão da situação em estudo, no sentido de uma maior preparação para a intervenção no trabalho direto com a criança e pelo entendimento de fatos sociais, consistindo *“essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio.”* (Guathier, 1987, citado por Hébert et al, 2010)

10.2. Estudo de Caso

Este trabalho de projeto é um estudo de caso, de dimensão qualitativa e inscrito num quadro de investigação-ação, revelando a ideia de que *“os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo”* (Bell, 2010), acrescentaria mesmo que *“não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e de agir «melhor» que anteriormente.”* (Langeveld, 1965, citado por Bell, 2010)

Neste trabalho utilizámos o estudo de caso para abordar uma situação específica visando conhecer em profundidade os “como” e os “porquês” numa abordagem de investigação que, segundo Yin (1986), acaba por ser mais adequada para compreender, descrever e interpretar fenómenos subjetivos dessa dimensão, permitindo uma investigação que preserva as características holísticas dos fenómenos da vida real. A este respeito, Yin (1994, p. 13) acrescenta que: “(...) esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre factores

relevantes próprios dessa entidade, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo”.

Coutinho e Chaves (2002, p. 223) referem que “A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: 'o caso'”. Neste sentido, não pretendemos intervir sobre a situação mas dá-la a conhecer tal como ela surge, podendo utilizar uma grande variedade de instrumentos e estratégias.

Embora seja uma pesquisa qualitativa, o estudo de caso caracteriza-se pelo seu carácter de descoberta, na medida em que o investigador, embora parta de pressupostos teóricos, está atento a novos elementos que possam surgir, procurando novas respostas no desenvolvimento do seu trabalho, enfatizando a interpretação em contexto, compreendendo a manifestação geral de um problema, relacionando-se com ações, comportamentos e as interações das pessoas envolvidas com a problemática da situação a que estão ligadas.

A realidade pode ser relatada sob diferentes perspectivas, não havendo desta forma uma única que possa ser a verdadeira, cabendo ao investigador procurar trazer essas diferentes visões e opiniões a respeito da situação em questão. Assim, segundo Freixo (2009, p. 109), “o método de estudo de caso não tem como finalidade manipular variáveis ou estabelecer relações entre elas. A sua finalidade será descrever de modo preciso os comportamentos de um indivíduo, ou seja, neste procedimento, o sujeito é o centro da atenção do investigador.”

Os resultados de um estudo de caso podem ser dados a conhecer de diferentes formas, incluindo a escrita, desenhos, registos de vídeos, slides, entre outros e apresenta uma grande diversidade tipológica. Stake (2002, p. 226) distingue três tipos de caso:

- O estudo de caso intrínseco, que conduz a uma específica e intensa compreensão de um caso particular, com interesse na própria investigação;
- O instrumental, quando um caso é examinado para fornecer introspeção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo funciona como instrumento para compreender outro(s) fenómenos(s);
- O coletivo, quando o caso instrumental se estende a vários casos, para possibilitar por comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição.

11. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Uma investigação científica resume-se à procura sistemática e rigorosa de uma resposta para um problema que se pretende resolver, através de um conjunto diversificado de estratégias e procedimentos, que constituem os passos metodológicos: “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo”. (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Para a realização deste projeto de intervenção foi necessário proceder a pedidos de autorização vários. Em primeiro lugar, ao Encarregado de Educação do menino D, que se constituía como o elemento central deste estudo de caso (Anexo 11), posteriormente à direção do agrupamento de escolas (Anexos 12 e 13). Bell (2010) defende “*o director da escola ou da entidade superior terá a autoridade de conceder ou recusar o acesso, mas o desimpedimento dos canais oficiais é apenas o primeiro passo deste processo. Consiste numa etapa importante (...)*”.

A recolha de dados para a constituição da história de desenvolvimento da criança foi obtida através de conversas informais com os pais e através da análise documental, particularmente através da consulta do seu Programa Educativo Individual - PEI (Anexo 14) e de um Relatório Médico (Anexo 15) presentes no processo individual do menino D. Este processo de recolha de informação configurou-se de extrema importância para a obtenção de dados sobre o percurso escolar da criança, a sua família e sobre o seu diagnóstico clínico.

As informações recolhidas foram obtidas através das atividades realizadas pela criança, principalmente no grupo, com a aplicação de checklists criadas, com base no Portage (Anexo 16) e a construção de grelhas de observação/ avaliação (Anexo 17) para a avaliação do menino D em cada área de intervenção (Cognição, Comunicação/ Linguagem, Autonomia e Socialização/ Competências Sociais) e das restantes áreas constantes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Bogdan et Biklen (1994) referem que a observação direta capta os acontecimentos no momento em que ocorrem, sem a mediação de outras formas de recolha de dados. Dizem ainda que a observação incide sobre os comportamentos, procurando captar tipos de comportamento individual e de interação, assim como os fundamentos ideológicos e culturais que os motivam. Desta forma, consideramos que o observador deverá estar atento e registar todos os comportamentos, a sua evolução e os efeitos que produzem nos contextos em que se manifestam.

O campo de observação do investigador é bastante amplo e o registo dos dados faz-se em função dos objetivos definidos para a observação, sendo útil a construção de uma grelha de observação. Para Estrela (1994) a maior parte das grelhas de observação situa-se entre duas modalidades: participante e não participante. Na observação participante, o observador pode pedir esclarecimentos a qualquer dos intervenientes, quando entender necessário, e desta forma vai construindo uma relação de confiança. Por outro lado, a participação direta nos trabalhos contribui para criar laços de empatia e de cooperação, que favorecem uma maior espontaneidade nas relações e, conseqüentemente, a recolha de dados mais ricos e autênticos.

A observação participante pareceu-nos uma das melhores opções metodológicas por ser “a técnica mais adequada para a captação de acontecimentos, práticas e narrativas” (Costa, 1986:140). Diz o mesmo autor: “A observação participante dá os melhores resultados na obtenção de informações sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis mas que passam despercebidos à consciência explícita dos actores sociais” (p. 141).

No entender de Bogdan et Biklen (1994), este é um método particularmente adequado à análise dos comportamentos não verbais e dos códigos que lhes estão associados. Ambos os autores supracitados são da opinião que os registos de observação têm vantagens e desvantagens. O registo *in loco* das observações permite a apreensão direta dos comportamentos e das ocorrências, a espontaneidade do material recolhido e a autenticidade dos acontecimentos. Contudo, apresenta a dificuldade de "adopção" do observador pelo grupo observado e as que se prendem com o registo. Se o registo efetuado no momento das ocorrências pode induzir os observados a comportamentos de inibição e de autocritica, o registo *a posteriori* coloca problemas que se prendem com a memória dos factos e o seu carácter seletivo.

O Portage surgiu no final dos anos 60 nos Estados Unidos da América e foi introduzido no Reino Unido, em 1976. É um programa de educação precoce e um sistema de ajuda à educação de crianças com atrasos de desenvolvimento, quer a nível domiciliário, quer a nível de contextos educativos. Contempla 6 áreas de desenvolvimento Estimulação do Bebê; Socialização; Linguagem; Autonomia; Desenvolvimento Motor/Motricidade, Cognição e Socialização. Optámos pela construção de *checklists* baseadas neste programa por entendermos que os indicadores previstos para a idade da criança (quatro/cinco anos), eram importantes para a caracterização da sua avaliação diagnóstica.

A avaliação constituída com base nas *checklists* do Portage e nas Grelhas de Registo de Observação/Avaliação considerou os domínios da Cognição, Comunicação/Linguagem, Autonomia e Socialização, áreas em que o menino D tinha mais dificuldades e que se consideram essenciais para a sua inclusão escolar. Foi com base na análise dos registos contidos naquelas que se organizou a grelha

com a avaliação do grau de consecução dos objetivos/indicadores (Anexo 18) representativos da situação da criança e da sua evolução nas diferentes áreas, com a avaliação de **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Não desenvolveu; e **4** - Desenvolveu.

Foi ainda com base na análise dos registos contidos nas *checklists* e nas Grelhas de Registo de Observação/Avaliação que se organizaram os gráficos representativos da situação da criança e a sua evolução nas supramencionadas áreas.

Assim, os instrumentos de registo elaborados permitiram a recolha de dados para posterior tratamento quantitativo, tornando a observação também sistemática.

Para a construção destas grelhas de registo assumimos como referência as competências/ metas de aprendizagem (5anos) das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Anexo 19).

A partir da análise e cruzamento de todos estes dados, foi possível identificar as fragilidades e potencialidades da criança em estudo. Foi a partir desta síntese que se configurou a definição dos objetivos de intervenção, assim como os princípios orientadores e estratégias e se definiu o plano de ação e respetivo dispositivo de avaliação/intervenção, culminando na obtenção e no estabelecimento da Rotina Diária do menino D (Anexo 23) e da respetiva Planificação Anual (Anexo 24).

Para a caracterização dos dados sobre a criança definimos um campo e unidades de observação/avaliação, bem como sequências comportamentais. O campo de observação refere-se a todas as situações em que a criança em estudo está envolvida (segundo Estrela (1994) – “*situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços de acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não verbais*”, etc.). No que diz respeito às unidades de observação centrámo-nos, sobretudo, na própria criança, mas como elemento participativo de um grupo. A sequência comportamental reflete “o “*continuum*” dos comportamentos” (Estrela, 1994) do aluno, permitindo evidenciar a evolução das suas aprendizagens e a forma como se consolidaram regras e atitudes adequadas aos diferentes contextos.

No que respeita ao processo de observação, considerámos a observação realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores

sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa (observação participante). Recorre-se, desta forma, a uma técnica do tipo naturalista, conduzindo a uma descrição dos comportamentos observados e a inferências sobre as causas dos mesmos, nas circunstâncias da vida quotidiana do menino. Consegue-se obter dados sobre a satisfação/interesse e motivação da criança para a tarefa, bem como a forma como participa e se vê a si e aos outros no grupo, pois “O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Os dados de observação constantes das grelhas de registos relacionadas com as áreas curriculares Área do Conhecimento do Mundo, Área da Expressão e Comunicação (Comunicação Recetiva e Expressiva, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), Áreas de Expressão Artística, Área das Expressões (Motora, Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Dramática), da Matemática, Área da Formação Pessoal e Social (responsabilidade/autonomia/comportamento...) e a Área de Tecnologia da Informação e Comunicação (Anexo 17), possibilitaram completar o diagnóstico da criança no que respeita às aprendizagens curriculares na fase inicial do processo. Para tal, baseámo-nos na transversalidade mencionada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p. 22), na medida em que “não se considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.”

O tratamento dos dados recolhidos foi feito através da análise das diferentes grelhas de registo preenchidas ao longo de toda a avaliação diagnóstica e das avaliações por cada período letivo. O cruzamento das diferentes avaliações permitiu reconhecer a evolução da criança, determinando as áreas de maior sucesso. Assim, nestes registos criámos um código de cores que varia entre o vermelho (**Nunca/Competência não adquirida**), amarelo (**Às vezes/Competência em progresso**), verde (**Sempre/Competência Adquirida**) e cinzento (**Não observado**)

verificando-se, no geral, uma gradação positiva nas cores, isto é, a criança passa do vermelho, para amarelo e finalmente alcança o verde nalguns casos, o que é exemplificativo da sua progressão e do sucesso das suas aprendizagens.

CAPÍTULO VI – CARATERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA

12. Caraterização socioeducativa

12.1. Caraterização do Meio

A caraterização da comunidade torna-se importante para compreendermos que uma Escola não se pode isolar da sua realidade, englobando não só os locais físicos da localização geográfica do JI em estudo, mas também a sua família. A comunidade é tudo o que está perto da criança e que pode permitir o seu desenvolvimento, no âmbito da inserção no seu meio, permitindo um conhecimento das suas atitudes, valores ou crenças.

12.2. Caraterização do Agrupamento

Do Agrupamento de Escolas onde está inserido o Jardim de Infância que o menino D frequenta fazem atualmente parte várias instituições de ensino: uma Escola Secundária que é a sede do Agrupamento; uma Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos, duas EBI/JI e três Escolas Básicas Integradas (EBI).

12.3. Caraterização do JI

O JI está implantado numa vasta área, totalmente vedada. É um edifício do tipo P3, com rés-do-chão e primeiro andar, constituído por vários núcleos, nomeadamente, o bloco do JI, o refeitório, o salão polivalente, o gabinete da Coordenação, a sala de recursos, a sala do pessoal não docente e a sala de professores. Neste edifício funcionam, ainda, dois núcleos, um de três salas de aula e outro que é ocupado por uma sala de aula e pela Biblioteca/Centro de Recursos. No recinto exterior existe um campo de jogos, um jardim, um pomar e uma horta, assim como um monobloco e um edifício de quatro salas onde funcionam as atividades de Enriquecimento Curricular e as Atividades de Ocupação de Tempos Livres.

12.4. Caraterização do Grupo

A sala era constituída por vinte e uma crianças (onze do sexo masculino e dez do sexo feminino), com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, sendo que um dos meninos tinha TEA e uma das meninas era cega.

Para acompanhar todas estas crianças estavam presentes na sala três adultos: uma Educadora de Infância, uma Técnica Operacional e uma Professora de Educação Especial que permanecia na sala, todas as semanas, durante dez tempos.

O grupo era bastante participativo, tanto nas atividades propostas como nas conversas em conjunto, no entanto existiam crianças com dificuldades de concentração, o que por vezes perturbava o grupo.

12.5. Organização temporal da vida na sala e na instituição (rotinas e momentos intersticiais)

A (s) rotina (s) da sala 2 do Jardim de Infância em estudo influenciaram a dinâmica do grupo no sentido em que eram realizadas de maneira a proporcionar às crianças momentos de aprendizagens variadas. A rotina diária foi igualmente importante para o grupo na medida em que as crianças conseguiram antecipar e perceber como correria o seu dia, as ações que tinham de realizar em determinado momento para além de que “(...) a repetição diária dá-lhes pontos de referência estáveis que os ajudam a antecipar e a prever o que acontecerá depois, e isso faz com que se sintam cada vez mais seguros e tranquilos na escola” (Bandioli & Mantovani, 2002, p. 181). Segundo a Educadora, esta rotina estava associada ao bem-estar das crianças e ser planeada com esse intuito, embora pudessem ocorrer alterações propostas pelas crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 40), “(...) uma rotina (...) educativa é intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propôr modificações”.

A rotina diária da sala 2 e a respetiva organização dos espaços, das estruturas materiais (mobiliárias e imobiliárias) e dos objetos postos à disposição das crianças encontram-se em anexo (Anexo 27), bem como a Rotina e a Planificação do D (Anexos 23 e 25, respetivamente).

12.6. Caraterização da família

A família é o núcleo crucial para o desenvolvimento da criança, pelo que também foi envolvida e responsabilizada, nomeadamente no contexto domiciliário, com a aplicação da rotina do D através da utilização dos cartões SPC. Verificámos que a participação e colaboração dos pais no processo educativo/terapêutico foi um fator decisivo na promoção do desenvolvimento desta criança com TEA, bem como a intervenção dos técnicos e professores envolvidos. Neste contexto, “*A adequada*

concepção do casal e da família continua inevitavelmente a constituir o centro de interesse de toda a comunidade humana, e a vida adequada dentro do casal e da família nunca deixou de ser a principal preocupação de todos os homens, embora não o confessem. O futuro da geração actual e da vindoura depende do modo como os cônjuges e as comunidades humanas se entenderem com esta instituição, a mais antiga de todas” (Morit, 1969 cit in Flores: 1994:7).

O agregado familiar do menino D é constituído pela mãe e o pai, ambos com estudos superiores e empregados numa empresa de automóveis, e dois irmãos mais velhos, uma irmã e um irmão, com quem o D tem uma relação muito próxima. O irmão mais velho frequenta o ensino básico na escola onde está inserida o JI do D e os dois irmãos veem-se frequentemente, pois o irmão mais velho do D gosta de o ir visitar à sua sala e/ ou vai ter com ele ao recreio. Quando o iam buscar à escola, os pais revelavam comportamentos afetuosos e o D correspondia. A família foi sempre um pólo de dinamismo, sendo parte ativa na avaliação e implementação de estratégias de intervenção no trabalho desenvolvido.

12.7. Caraterização da criança/jovem

De acordo com o relatório de Pedopsiquiatria elaborado pelo Dr. X do Hospital Dona Estefânia, em 7 de julho de 2014, o menino D “apresenta um quadro de Perturbação da Relação e da Comunicação (Perturbação do Espectro do Autismo). Tem indicação clínica para beneficiar de apoio individualizado por equipa de intervenção precoce, bem como de acompanhamento individual permanente, integrado em jardim infantil regular, como parte integrante de programa pedagógico e terapêutico que visa compensar as suas dificuldades.” (Anexo 15)

Deverá, pois, beneficiar dos apoios e das adequações conferidas pela legislação em vigor (DL 3/2008 de 7 de janeiro) para que possam ser individualizadas as estratégias pedagógicas, dadas as suas necessidades educativas especiais. No referido ano letivo, o menino D usufruiu de um apoio pedagógico personalizado que passou por um reforço das estratégias utilizadas no grupo ao nível da organização, do espaço

e das atividades, por um estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, por uma antecipação e reforço da aprendizagem dos conteúdos lecionados no grupo e pelo reforço e desenvolvimento de competências específicas, contando, para tal, com o apoio da Educadora. Beneficiou, ainda, de um reforço e desenvolvimento de competências específicas, com o apoio da Professora de Educação Especial que o acompanhou, nomeadamente no desenvolvimento da comunicação, no estímulo da interação com os outros, no contacto visual, na expressão das emoções, e ainda na área da Atividades da vida Diária, que incidiu na promoção e estimulação de atitudes e técnicas para o desenvolvimento de atividades da vida prática (higiene, alimentação e saúde), de modo a promover a autoestima e autoconfiança e a sua autonomia.

A criança adaptou-se à escola mas revelou-se, inicialmente, pouco sociável e pouco autónomo na sua vida diária, características de crianças com TEA, necessitando de um acompanhamento individual efetivo por parte de um adulto. Manifestou algumas dificuldades em retomar, inicialmente, a atividade com os seus pares e com a comunidade escolar.

O menino D gostava de jogar no computador, ver televisão, principalmente o canal Panda, brincar com letras e números e fazer jogos de encaixe, fazer exploração sensorial dos objetos/jogos, ouvir música e dançar, ver livros, principalmente os da Dora, através dos quais aprendeu várias palavras em Inglês, desenhar e nomear letras e números e ainda de brincar no tanque das bolas. Gostava muito de pintar e de atividades relacionadas com formas geométricas e com jogos de memória e, principalmente, do Jogo Das Mimocas. Gostava ainda de música e de manusear instrumentos musicais.

A partir do segundo período, a criança revelou maior capacidade em estabelecer uma conversa e maior iniciativa na interação social, sendo mais participativo e mais colaborante nas atividades, investindo maior esforço e trabalho nas tarefas realizadas, dentro do seu perfil de funcionalidade. No que concerne ao comportamento, o D revelou maior capacidade de partilhar interesses, emoções e

afetos, mantendo frequentemente o contacto visual e continuando a aceitar e a cumprimentar pessoas desconhecidas, graças aos estímulos constantes e persistentes.

No entanto, no início da intervenção e ainda durante o primeiro período, quando não percebia o que lhe era solicitado, o D revelava um stress extremo em pequenas mudanças, o que é um comportamento expetável face à sua problemática, que pode conduzir a um apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças nas rotinas (comportamentos repetitivos e restritiva), segundo o DSM-V.

12.7.1. Dados de Avaliação Educativa

Com base na análise dos dados recolhidos, o menino D “apresenta um quadro de Perturbação da Relação e da Comunicação (Perturbação do Espectro do Autismo)”, que se reflete ao nível da sua atividade e participação em dificuldades graves ao nível da linguagem, da cognição, autonomia e socialização, apresentando um perfil de desenvolvimento global das competências abaixo do esperado para a sua faixa etária. Atendendo ao seu diagnóstico clínico, o menino estava integrado num grupo de contingente reduzido (inibidor). No ano letivo 2014/2015 foi integrado no JI em estudo, com indicação clínica.

CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

13. Relato da Intervenção Educativa

O presente projeto desenvolveu-se de setembro de 2014 a inícios de julho de 2015.

O nosso estudo teve início com a recolha de dados a partir da consulta do processo individual da criança e de diálogos vários com os pais e os intervenientes da comunidade educativa. Posteriormente, procedemos a uma avaliação diagnóstica do menino D, analisando-se os respetivos resultados (Anexo 21) e preenchendo a respetiva grelha de observação diagnóstica (Anexo 22), como preparação para a nossa intervenção, o que nos proporcionou identificar as fragilidades e potencialidades da criança (Anexo 26) e delinear os respetivos objetivos gerais de intervenção (Anexo 27), atendendo à diversidade do grupo e à relação do D com os seus pares, o que culminou na elaboração da planificação anual das atividades a desenvolver, com as prioridades (áreas), metas e objetivos (Anexo 24), a par da rotina diária do menino D (Anexo 23).

Numa fase posterior concebeu-se a planificação geral das sessões (Anexo 28) a desenvolver, partindo daquilo que se consideraram ser as potencialidades da criança. A descrição e reflexão/avaliação de cada sessão, bem como alguns dos roteiros de aulas, encontram-se em anexo (Anexos 29 e 30, respetivamente).

Optámos por descrever as atividades de intervenção relatadas sessão a sessão por considerarmos que a apresentação por sessões e na forma de reflexão pessoal traduz o trabalho realizado com maior rigor e exatidão, referindo as atividades e os materiais utilizados na sua consecução e a sua síntese reflexiva/avaliativa. Estas reflexões foram elaboradas no final de cada sessão de trabalho e deixaram transparecer os sentimentos e a forma como gerimos os diferentes momentos e alcançámos, ou não, os objetivos estipulados inicialmente, levando algumas vezes à reestruturação das atividades seguintes. Estas reflexões permitiram perceber até que ponto os objetivos estipulados se encontravam a ser alcançados e de que forma a criança estava a progredir e a aprender, bem como se processava a sua integração no grande grupo, ao longo de uma fase de intervenção, observação e reflexão sobre o trabalho realizado e o desempenho da criança.

As atividades foram criadas a pensar não só no D, mas no grupo em geral, pois um dos principais objetivos da nossa intervenção foi que aprendesse no grupo e com o grupo, em situação de verdadeira cooperação e responsabilização, implicando as crianças na construção dos seus saberes. Alonso, Gallego e Honey (1997, citados por Soares 2002), defendem que *“proporcionar igualdade de oportunidades educativas aos alunos não quer dizer terem todos o mesmo livro, o mesmo horário ou as mesmas actividades, mas ter-se em consideração que os alunos não aprendem todos da mesma forma, visto que têm estilos individuais de aprendizagem.”*

Quando planificámos as várias atividades e ao desenvolvê-las com o grupo, baseámo-nos no modelo de “didática ativa” (Pais & Monteiro, citados por Abreu 2005, p. 87), em que as crianças detêm um papel ativo na construção da sua aprendizagem, pois exploram, testam, desenvolvem, intervêm, ou seja, aprendem fazendo.

Assim, facilmente se percebe que, conforme referem Galvão *et al.* (2006, p.47), para se ser competente não é suficiente possuir capacidades cognitivas mas dotar o indivíduo de competências de carácter pessoal e relacional, competências desenvolvidas por “processos de socialização e de identificação, em situações concretas e reais – situações de aprendizagem – pelo que, a experiência e a aprendizagem pela experiência, assumem, neste caso, particular relevância” (Galvão *et al.* 2006, p. 54). Deste modo, cabe ao Educador selecionar e desenvolver estratégias diversificadas e estimulantes, promovendo a aquisição e desenvolvimento integrado destas competências. É importante ter em conta que, ao pretendermos desenvolver competências nas crianças, deveremos dinamizar atividades ricas e estimulantes, que impliquem a sua participação ativa. Deste modo, ao privar-se as crianças da manipulação dos materiais, limita-se a possibilidade de um papel ativo na situação de aprendizagem. Segundo Roldão (2009, p.47), “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente.” Assim, neste tipo de atividade é importante que todas as crianças possuam material e que o manipulem individualmente.

Começámos por observar diariamente como as crianças interagem com o ambiente, que espaços, objetos e atividades preferiam, quais os materiais mais desafiadores, que ações executavam com brinquedos, livros, entre outros, registando sempre as nossas observações. Através das nossas observações pudemos ir planeando intervenções gradativas no espaço permanente do grupo, principalmente delineando uma rotina diária para o nosso menino D, bem como uma possível planificação da intervenção. Organizámos as áreas da sala, onde as crianças iriam brincar e circular livremente. Usámos móveis, tecidos e tapetes para fazer uma divisão clara das áreas. Mostrámos tudo aos poucos, garantindo que as crianças pudessem agir sozinhas ou em grupo e, no caso do D, sempre através de pistas visuais (cartões SPC), para que não se sentisse perdido no novo ambiente.

No decorrer da intervenção, a avaliação do processo de observação/avaliação foi sendo registada nas grelhas de registo (Anexo 17), continuando o trabalho iniciado na avaliação diagnóstica e finalizando com os últimos registos da avaliação final, o que permitiu a identificação da evolução do menino, com base nos indicadores previamente definidos. Para estes registos criámos um código de cores que variava entre o vermelho (Nunca/Competência não adquirida), amarelo (Às vezes/Competência em progresso), verde (Sempre/Competência Adquirida) e cinzento (Não observado), denotando-se uma gradação positiva nas cores como sinal da progressão das aprendizagens pelo menino D, ou seja, a criança passa do vermelho para amarelo e, finalmente, alcança o verde, principalmente a nível das Competências Sociais, da Autonomia e da Linguagem/ Comunicação.

Sistematizando, na organização e desenvolvimento deste projeto de intervenção, encontra-se uma fase de avaliação diagnóstica, a intervenção propriamente dita e diferentes avaliações intermédias/por período letivo que culminam numa avaliação final. Contudo, procederam-se às reformulações do plano da ação e aos ajustes necessários ao longo da intervenção. O nosso projeto de intervenção passou por diferentes etapas e confirmou a ideia de que o trabalho em educação não é estanque e deve ser passível de reformulações, consoante a exigência do contexto ou a resposta dada pelo objeto de estudo.

As informações recolhidas foram obtidas através das atividades realizadas pela criança, principalmente no grupo, com a aplicação de *checklists* criadas, com base no Portage (Anexo 16) e a partir da construção de grelhas de observação/avaliação (Anexo 17) para a avaliação do D em cada área de intervenção (Cognição, Comunicação/ Linguagem, Autonomia e Socialização/ Competências Sociais) e das restantes áreas constantes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

14. Avaliação da intervenção

Na avaliação da criança optámos por destacar e valorizar os principais progressos realizados em cada área para melhor ilustrá-lo, apresentando os dados recolhidos da análise das grelhas de observação e de avaliação em gráficos exemplificativos dessa evolução, fazendo-se uso de uma escala numérica e traduzindo a escala utilizada nas grelhas de observação e de avaliação, nomeadamente **Nunca/ Competência não adquirida – 0; Às vezes/ Competência em progresso – 50 e Sempre/ Competência Adquirida – 100.**

A análise dos dados das competências da criança referentes aos indicadores expressos nas *checklists* e nas grelhas de observação/ avaliação criadas permitem apresentar a evolução do D ao nível das diferentes áreas observadas e trabalhadas. Para uma avaliação detalhada de todos os objetivos e/ou indicadores de avaliação que nos propusemos trabalhar, elaborámos uma tabela com o acrescentamento do grau de consecução. O preenchimento do grau de consecução foi feito com base na análise das sínteses avaliativas e de reflexão, realizadas no final de cada sessão (Anexo 18).

Através dos dados expressos nas referidas grelhas de registo, denota-se que existiram progressos significativos nas diferentes áreas de intervenção. Assim, consideramos que as principais áreas de sucesso deste projeto de intervenção foram as da Autonomia, das Competências Sociais e da Comunicação/ Linguagem, resultado que traduz também três das principais áreas de intervenção, sem deixar de

evidenciar os francos progressos nas áreas da Cognição (e das TIC e das Expressões).

Assim, ao nível da(s):

•Competências sociais

No que respeita às Competências Sociais/ Socialização, a criança realizou progressos positivos e significativos, brincando com os seus pares, partilhando com eles brinquedos e materiais, respeitando e cumprindo as regras e participando nas atividades. Na grelha de registo relativa a esta competência (Anexo 17) podemos observar uma grande mancha vermelha nas primeiras avaliações realizadas, nomeadamente, na categoria da responsabilidade, cooperação, partilha e comportamento, correspondente a um desempenho de fraca qualidade e de não realização por parte da criança (avaliação diagnóstica e do 1.º período). Não obstante, à medida que a intervenção se desenvolvia, as avaliações dos 2.º e 3.º períodos registavam igualmente uma evolução, passando os indicadores das categorias referidas a uma realização mais frequente, ainda que realizada com alguma dificuldade enquanto outros alcançaram a plena realização. A nível do desenvolvimento do espírito crítico em relação a si e aos outros dando e pedindo sugestões para melhorar não houve alterações.

No início da nossa intervenção, o menino D apresentava valores praticamente nulos de participação, interação/cooperação, partilha e do cumprimento de regras, aspetos que são considerados essenciais para a vida na escola e na sociedade em geral. Numa fase inicial, não brincava com os seus colegas nem partilhava os jogos e materiais, apresentando dificuldades nos seus relacionamentos, sendo, frequentemente, agressivo e pouco tolerante e principalmente se lhe retiravam os jogos das letras ou as canetas de feltro que gostava de colocar, repetidamente, em fila (movimentos e/ ou hábitos repetitivos e estereotipados observados no TEA). A sua perceção das regras e das diferentes situações lúdicas não existia e era muito díspar dos restantes colegas, criando alguns momentos de tensão e de conflito. De ressaltar que esta criança não interagía nem permanecia muito tempo na sala do JI, tendo sido

retirado pela docente de Educação Especial para a respetiva sala de trabalho individual, inicialmente.

Foi trabalhada constantemente a sua interação e relação no grupo, bem como a sua participação e responsabilização nas diversas tarefas, tal como distribuir, diariamente, o leite aos seus colegas. Pelo facto de estas crianças apresentarem grandes dificuldades em compreender as regras de interação social complexas, revelam dificuldades em estabelecer laços de amizade, o que implica que os indivíduos com TEA devam ser alvo de maior proteção e devam ser mais incentivados a envolverem-se e a interagirem com os seus pares. Estas crianças devem igualmente ser ensinadas a estabelecer interações bidimensionais e a desenvolver um repertório de respostas a usar em várias situações sociais. Mobilizar um colega mais sensível, no sentido de lhe dar um apoio especial quer no interior, quer no exterior da sala, pode também ser uma estratégia muito útil.

A acompanhar estas estratégias implementou-se um sistema de cartões SPC para estimular a organização das rotinas do D, o que o ajudou a antecipar e a planear as suas atividades e a estimular verbalizações, permitindo-lhe uma funcionalidade eficaz nos seus contextos naturais, como por exemplo, na escola, em casa, entre outros. Este sistema consistiu na antecipação e/ou planeamento das rotinas principais do período da manhã e da tarde no Jardim de Infância, e ao fim de semana e de noite em casa, com a família, a partir de janeiro de 2014. No JI, e após cerca de um mês de utilização, verificou-se que o D gostava de utilizar aqueles cartões e associava determinada ação à sua representação no cartão, sendo que já adequava o comportamento quando lhe era mostrado e/ou solicitada a realização de determinada atividade/tarefa. Uma grande maioria das crianças com TEA têm uma boa memória visual, por conseguinte, o Educador/Professor deverá apresentar os novos conteúdos sempre com suportes visuais, como cartões, figuras, entre outros.

Com a implementação do plano de ação, foi-se observando uma progressiva evolução, onde se observava um menino menos ansioso em relação às rotinas da escola, dominando mais o seu horário, as suas rotinas e o próprio espaço físico. Para tal, foi muito importante o recurso aos cartões SPC e a implementação de uma rotina

mais ou menos estanque. Também as suas relações foram sofrendo alterações e, mesmo com alguma renitência inicial em aceitar as regras estabelecidas, o D foi dominando as suas brincadeiras, interagindo com alguns colegas, mas preferindo, muitas vezes, brincar durante mais tempo sozinho, com os seus próprios brinquedos (principalmente, o jogo das letras, puzzles sobre as cores e/ ou jogo de encaixe com figuras geométricas). A par, passou-se a assistir a um interesse e atenção/preocupação extras por parte dos seus pares, na sua participação, verificando-se que havia uma preocupação em que ele fosse brincar com eles, ficando satisfeitos e orgulhosos sempre que ele aceitava e se divertia.

As competências de aceitação e cumprimento das regras foram alcançadas no que respeita às regras da sala, do trabalho em grupo, da partilha de materiais e/ou brinquedos e do jogo. Consideramos importante o facto de a Educadora as ter, frequentemente e ao longo do ano, discutido e exemplificado em grupo, além de que foram construídas e/ou estabelecidas com a participação de todos. Para promover esta interação comunicativa/ eficácia comunicativa e/ ou padrões percetivos do professor (Genevard et al, 1991 citado por João Vaz, 1999), que estabeleceu com as crianças, aquela realizou sempre questões dirigidas, promovendo a participação das crianças, incentivando-as a pensar e suscitando a sua curiosidade. A Educadora assegurou também que todas as crianças participassem e estivessem envolvidas na atividade, promovendo também a interação entre pares. Damas *et al.* (2010, p. 5) salientam que “é importante a acção dos Professores perante os materiais que usam, as questões que suscitam e as interacções que promovem”. Mendes & Delgado (2008, p.13) reforçam esta afirmação, referindo que “o educador deve colocar questões que ajudem as crianças a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam. Estes autores mencionam ainda que “as interacções que se estabelecem entre as crianças são importantes”, pois promovem uma aprendizagem cooperativa. Este tipo de aprendizagem deve ser promovido em contexto de sala, permitindo que a criança interaja com os outros. Importa referir que esta metodologia se verificou ao longo de toda a nossa intervenção.

Outra área fraca das crianças com TEA é a concentração, uma vez que estas estão frequentemente alienadas no seu complexo mundo interior, tendo-se observado

algumas falhas e esquecimentos pelo D, o que requereu a uma orientação e supervisão constantes por parte do adulto. Para fazer face a esta situação, foi fundamental a Educadora e a Professora de Educação Especial estruturarem muito bem as atividades (rotina) e dar à criança uma atenção e supervisão frequentes. Além disto, consideramos que foi também vantajoso o uso de sinais não verbais, como um toque no braço, no cabelo, quando a criança não estava atenta.

Não obstante, o D mostrou-se empenhado em respeitar o que foi sendo estabelecido por todos, mas algumas vezes não conseguia evitar a negação e desconforto de ser contrariado, estado que se foi dissipando e desapareceu, quase completamente, por alturas do final do ano letivo. Recordamos, por exemplo, no início do ano, quando o D se atirava para o chão a berrar, quando era contrariado e lhe eram retirados os seus jogos preferidos, e/ou agarrava os colegas pelo colarinho quando eles mexiam nos seus brinquedos, o que é normal em crianças com TEA quando veem contrariados os seus desejos e/ ou alterada a sua rotina sem preparação prévia.

Um outro entrave à aprendizagem destas crianças é o seu limitado campo de interesses apresentando, frequentemente, uma fixação numa determinada área e recusando-se a aprender tudo o que não se enquadra nessa área específica. Uma estratégia para lidar com esta situação foi a utilização das estereotipias/gostos do menino D para alargar o seu repertório de interesses, nomeadamente o recurso ao computador. Segundo João Vaz (1999), os recursos audiovisuais e informáticos podem ser uma via para incrementar os níveis atencionais, desde que utilizados com regras.

Limitar o tempo em que lhe era permitido falar sobre os seus interesses específicos ou somente executar as atividades da sua preferência e usar o reforço positivo para aumentar a frequência do comportamento desejado, revelaram-se também estratégias, regra geral, eficazes. Todos estes comportamentos disruptivos abrandaram e quase que desapareceram completamente à medida que se aproximava o término da nossa intervenção.

No que diz respeito à participação, a análise dos dados evidencia uma gradual evolução, passando de uma interação pouco interveniente e tolerante, a momentos de cooperação e partilha de informações, escutando e respondendo aos colegas, embora mais ouvindo. Passamos igualmente de uma etapa inicial em que a criança se recusava a participar nas atividades mais coletivas, sobretudo as que envolviam a leitura de histórias e a exposição oral de temas e/ou opiniões, para um comportamento mais calmo e uma atenção/concentração mais regulares e alargadas, desde que estivesse entretido quer ao colo do adulto quer a folhear os livros. O indicador que permaneceu sem alteração foi: “Revela espírito crítico em relação a si e aos outros dando e pedindo sugestões para melhorar”, pois a sua capacidade de abstração era muito ténue e a sua verbalização para questões mais formais tinha de ser muito orientada e estimulada. No entanto, no que concerne à atenção, o D andou visivelmente mais motivado e estável, principalmente a partir do segundo período e desde que sentiu que era capaz de permanecer em público e de executar algumas atividades com sucesso. O menino mostrava-se satisfeito quando alcança resultados positivos e/ou concluía uma tarefa,

Os indicadores ligados à *Cooperação* foram dois itens que passaram de uma avaliação de “nunca” para “às vezes” e/ou “sempre”: “cumpre as regras da sala” e “conserva o material/espço”, partilhando brinquedos e outros materiais e estabelecendo “relações de cooperação, ajuda e respeito pelo outro”. Concluindo, o D já aceitava os contatos e afetos dos seus colegas sorrindo frequentemente e já procurava interagir com eles nas suas brincadeiras; abraçava e acariciava as pessoas conhecidas e/ou familiares; cumprimentava, frequentemente, a pedido, colegas e adultos (Dá cinco!); gostava de descer no escorrega individualmente e a pares (ao colo de uma colega) e adorava andar no baloiço; aceitava que um colega lhe fizesse o toque de Xi e lhe desse beijinhos; ria frequentemente quando os adultos brincavam e interagiam consigo; puxava o adulto quando queria o baloiço, um objeto ou bolachas; sorria como resposta à atenção do adulto e às expressões faciais; estendia os braços e abraçava pessoas conhecidas; procurava, com frequência, o contacto visual quando lhe prestavam atenção; imitava a brincadeira de esconder a cara (Cucú); por vezes, batia palminhas imitando o adulto; prestava atenção a músicas ou histórias na sua

totalidade, movimentava o corpo e a cabeça e fazia vocalizações ao som da música. Consideramos que foi importante a Educadora e os restantes técnicos serem compreensivos, afetuosos e revelarem sentido de humor, porque a atitude emocional do Educador/Professor influencia, inconscientemente, o humor e o comportamento das crianças.

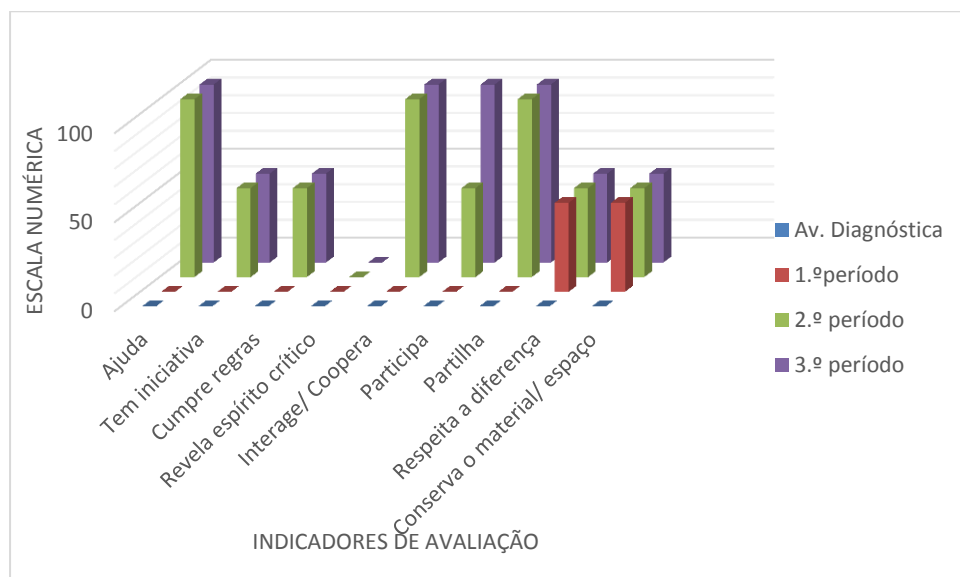


Gráfico 1 - Evolução da aquisição das principais competências sociais

- ***Autonomia/ Independência***

Os indicadores ligados à **Autonomia/ Independência** foram os que mais alterações positivas sofreram, principalmente nos itens “Realiza, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia”, “Identifica e cumpre os diferentes momentos da rotina diária”, “Demonstra gosto /empenho nas atividades que realiza por iniciativa própria ou proposta pelo educador” e “Conhece e pratica normas básicas de segurança, saúde e higiene”, passando de uma avaliação de “nunca” para “sempre”.

Logo no primeiro período letivo, iniciou-se um trabalho de autonomização no controlo diurno dos esfíncteres, implementando rotinas comuns ao JI e à família, trabalho desenvolvido durante todo o ano letivo. O D largou a fralda e passou a utilizar sempre os sanitários para os chichis, com verbalização irregular, apesar dessa verbalização se ter verificado gradualmente frequente. Também a criança foi regularmente estimulada a ser autónoma a retirar as secreções que escorriam do nariz

e já reconhecia os comandos verbais “Vai buscar um lenço de papel” e “Limpa o nariz”. O menino necessitava, contudo, que o adulto o seguisse para qualquer espaço em que tivesse de realizar uma atividade/tarefa e, se o adulto fosse verbalizando faseadamente as ações, o D realizava-as com mais agrado e mais rapidamente (Executar a rotina diária). As mudanças, ainda que mínimas, e a incerteza são fontes de grande ansiedade para estas crianças, sendo por isso fundamental criar-lhes um ambiente marcado pela previsibilidade e segurança, onde as transições sejam minimizadas. A existência de rotinas consistentes e a preparação prévia para qualquer eventual surpresa revelaram-se fundamentais para o seu bem-estar.

A par, o D já se sentava na sua cadeira na mesa de reunião ao lado da Educadora e/ou da Assistente Operacional para ouvir as histórias e canções, participando, batendo palminhas, mexendo o corpo, e/ou vocalizando; permanecia sentado no refeitório com os colegas e já utilizava a colher e o garfo para comer; comia a fruta e as bolachas com uma mão; permanecia sentado na sanita por alguns minutos e já puxava o autoclismo; já conseguia abrir e fechar portas, rodando as maçanetas, e abria as torneiras para brincar com a água; subia e descia as escadas do escorega e utilizava-o sem ajuda; descalçava, sem ajuda, os sapatos sem cordão e ajudava o adulto a calçá-los, movimentado o pé; tirava o chapéu e dava a cabeça para o colocarem e ajudava a enfiar os braços nas mangas e as pernas nas calças, o que é exemplificativo da interiorização e execução da sua rotina quotidiana com franco sucesso.

O menino D continuava a revelar algumas dificuldades ao nível da organização pessoal mas já era significativamente mais autónomo, no entanto, ainda necessitava de um apoio efetivo, constante e muito orientado e/ou individualizado por parte do adulto para iniciar as tarefas. Assim que as iniciava, já as executava e terminava na maior parte das vezes.

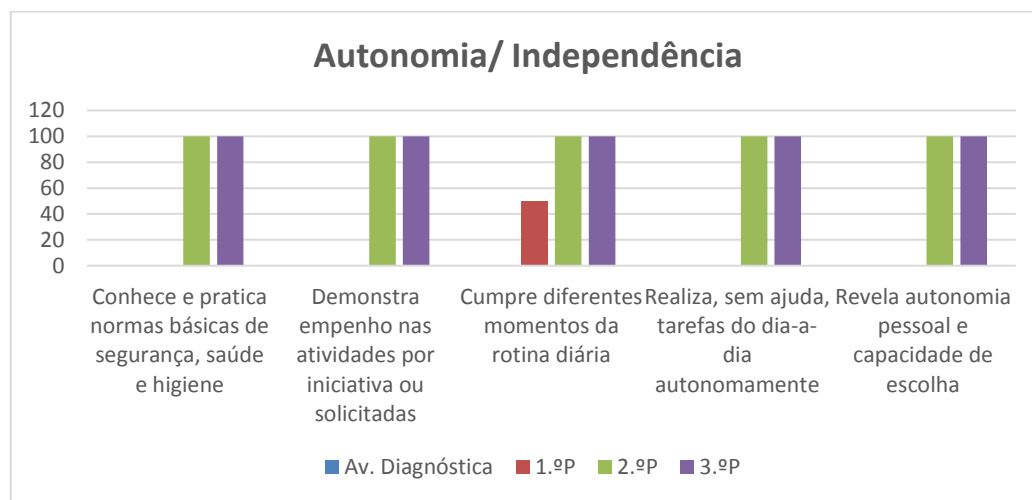


Gráfico 2 – Evolução dos indicadores da Autonomia/ Independência

- **Linguagem/ Comunicação**

“O jardim de infância é, sem dúvida, um contexto privilegiado para a promoção e desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, sendo a qualidade das interações desenvolvidas neste contexto educativo fundamental para o desenvolvimento posterior da linguagem” (Alves, 2011, p. 70).

A partir da análise dos dados (Anexos 16, 17 e 18) e refletindo sobre a forma como o D compreendia e expressava o discurso, podemos inferir que existiu igualmente um progresso que merece destaque. O D é um menino com TEA que verbalizava, o que já era uma mais valia, contudo, no início da intervenção verificámos que existiam significativas limitações de compreensão, sobretudo no cumprimento de ordens, pedidos e na transmissão de recados. Por outro lado, a sua verbalização era tão simples que ainda não conseguia relatar vivências ou algo que acontecia, por exemplo, no recreio e/ou durante o fim de semana. O menino D não tinha o hábito de formular frases simples, apenas nomeando e comunicando por palavras soltas.

Com a evolução das sessões, os dados recolhidos permitiram observar alguma progressão, sobretudo na compreensão oral. O D foi conseguindo relatar aquilo que ia acontecendo e tornou-se mais participativo e atento aquando da exploração das histórias. Julgamos que a aposta na leitura, audição e/ou conto frequente de histórias,

muitas vezes com o auxiliar do datashow, paralelamente a todas as sessões descritas, trouxe benefícios únicos e importantes a essa progressão da compreensão oral, bem como para a sua expressão, onde se passou de um discurso caracterizado apenas por respostas curtas e diretas e perguntas que envolviam as suas necessidades básicas (“Comer?”; “Bolacha”; “Casa de banho?”; “Casa?”) para formulações de frases simples, onde se encadeavam ideias e relações de causa-efeito (“Posso comer bolacha?”; “Posso ir à casa de banho?”)

Relativamente aos dados da compreensão e da expressão/interação oral (Anexo 17) destacam-se, principalmente, dois itens que alcançaram uma avaliação final de verde (sempre/competência adquirida): “Compreende corretamente a mensagem transmitida oralmente” e “Comunica de forma clara através da linguagem oral”. Todos os outros indicadores obtiveram uma avaliação intermédia na sua maioria, correspondendo a uma classificação de “às vezes/ competência e progresso”. O D atingiu/ desenvolveu na sua plenitude os indicadores de avaliação “Dá e mostra coisas a pedido”; “Reage ao seu nome”, “Responde a ordens verbais simples”; “Aponta/ dá objetos de acordo com a descrição da sua função” e “Aponta partes do corpo a pedido”. De destacar ainda que não existiu nenhum indicador que não registasse uma avaliação positiva no sentido da progressão.

No que concerne à expressão verbal, a maioria dos indicadores de avaliação atingiram o grau de “desenvolvido”, remetendo para uma boa articulação, como competência desenvolvida, e para um vocabulário mais rico/fluyente, com destaque para “Exprime-se por iniciativa própria”, “Reproduz de modo significativo”, “É capaz de narrar acontecimentos”, “Participa nas conversas de grupo”, “Constrói frases corretamente” e “É capaz de expressar opiniões” numa classificação de “Às vezes”, sendo que eram indicadores de fraca aquisição e/ou execução. Apenas os indicadores “Diz o nome completo a pedido” e “Diz se duas palavras rimam ou não” não foram alcançados e/ou desenvolvidos pela criança (Anexo 18). Todos os outros indicadores obtiveram uma avaliação intermédia na sua maioria, que correspondeu a uma classificação de “Às vezes/ Competência em progresso”. De destacar ainda que não existe nenhum indicador que não tenha registado uma avaliação positiva no sentido da progressão, o que também indica uma evolução.

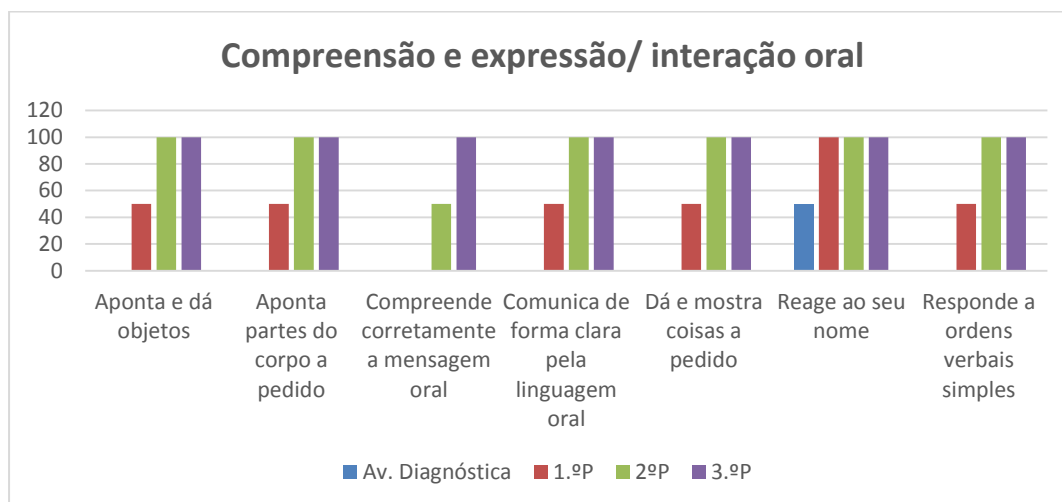


Gráfico 3 – Evolução dos indicadores da compreensão e expressão/ interação oral

Concluindo, por alturas do 1.º período letivo, quando realizava algum jogo, o D tinha tendência a realizar de forma errada o que lhe era pedido, brincando com o adulto e esperando que ele verbalize frases, tais como: “Não está certo!”, “Tens de estar com mais atenção”, “Podes fazer melhor”, diretivas que tinha aprendido com a execução do “Jogo das Mimocas” e que gostava de repetir. Gostava destas pequenas brincadeiras que, regra geral, faziam com que se sentisse bem e correspondesse de forma meiga e positiva, realizando todas as atividades propostas acertadamente. Foi desta forma que a Professora de Educação Especial e a Educadora conseguiram que o D repetisse e verbalizasse as palavras e/ou diretrizes de forma mais frequente. Muitas vezes, também remetiam para realizações erradas, afirmando o contrário da realidade, o que levava o menino a proceder de forma correta. Quando lhe era dado um comando verbal com alguma carga emotiva, também se verificava maior capacidade recetiva.

A criança revelou maior recetividade para desenvolver comportamentos mais funcionais em circunstâncias específicas, mantendo comportamentos de menos eficácia na resolução de situações menos rotineiras e na generalização dos comportamentos intervencionados, o que é expetável em indivíduos com o diagnóstico de TEA. O D procurava frequentemente o contato visual, fazia vocalizações ou choros diferentes para atrair a atenção e/ou apontando com gestos para pedir algum objeto ou comida; já obedecia a algumas ordens simples

acompanhadas de gestos (Dá a mão, D! Vamos, D! Não, D!...); já dava sempre os objetos quando lhos pediam e ria e vocalizava frequentemente em resposta à brincadeira do adulto.

No sub domínio “Abordagem à Escrita”, a avaliação de “desenvolveu” é bastante promissora para a aquisição da escrita, existindo uma mancha verde evidente nas duas últimas avaliações, representativa da evolução na maioria dos indicadores delineados, uma vez que o menino D passa de uma avaliação intermédia de “Às vezes” (cor amarela) para uma avaliação de “Desenvolveu”, (cor verde), designadamente nos indicadores “Estabelece relações entre código oral e escrito”, “Identifica algumas palavras escritas (o seu nome, o de alguns amigos e outras...)”, “Faz grafismos de pré-escrita” e “Possui os requisitos prévios para dominar a escrita (ao nível do traço), indicadores também com um grau de consecução máximo de “desenvolveu” (Anexo 18). Nos restantes indicadores, as competências encontram-se em progresso, o que também é positivo e indica uma evolução.

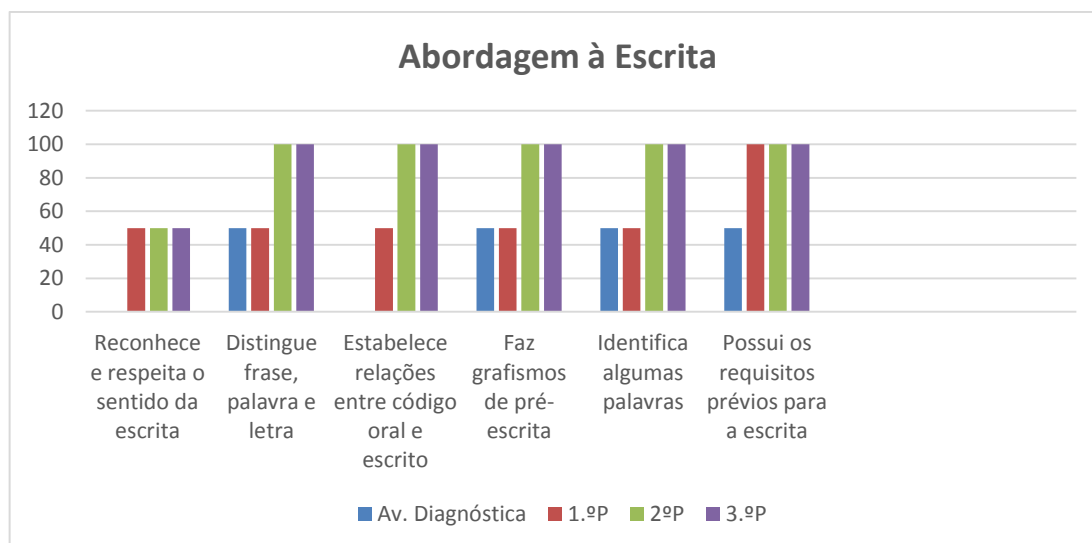


Gráfico 4 – Evolução dos principais indicadores da abordagem à escrita

- **Cognição**

Na área da cognição, mais concretamente a nível da **Matemática**, observou-se igualmente uma evolução evidente. Analisando os dados constatou-se que o D conseguia contar, todavia, o reconhecimento dos números ainda se limitava aos

algarismos do 1 ao 10 no início da intervenção. Posteriormente, com a construção de jogos de associação, o suporte das tecnologias e um trabalho diário, muito com uma vertente mais lúdica e com recurso ao trabalho de pares, passou a reconhecer e a escrever os números até vinte, com uma avaliação de Sempre/ Competência Adquirida (cor verde) no descritor “Reconhece e representa os números de 1 a 20”. Os piores indicadores correspondem às competências “Participa na recolha de dados e na sua organização em tabelas/ pictogramas simples” e “Interpreta dados apresentados em tabelas/pictogramas simples”, com uma avaliação global negativa de Nunca/ Competência Não Adquirida (cor vermelha).

Os indicadores “Domina o conceito de número em diversos contextos”; “Executa pequenas operações de cálculos”; “Agrupa objetos mediante determinados critérios”; “Estabelece relações entre objetos segundo a sua posição no espaço”; “Compara quantidades e grandezas utilizando a linguagem matemática adequada” e “Usa corretamente a linguagem do dia-a-dia relacionada com as noções temporais” apresentaram, também, uma avaliação intermédia e final positiva, com uma mancha amarela, correspondendo a “Às vezes/ Competência em progresso”. O domínio “Organização e tratamento dados” será uma área a incrementar, uma vez que verificámos uma avaliação negativa com uma mancha vermelha, pois aquelas competências requerem uma interpretação e um raciocínio mais complexos que o D ainda não dominava.

Globalmente, na área da Matemática, a avaliação foi francamente positiva, com um grau de satisfação máximo, tal como a grelha do anexo 18 pode atestar. O D revelou mais dificuldades a nível da subtração e da noção de quantidade na ausência do objeto concreto e não fazia ainda contagens regressivas.

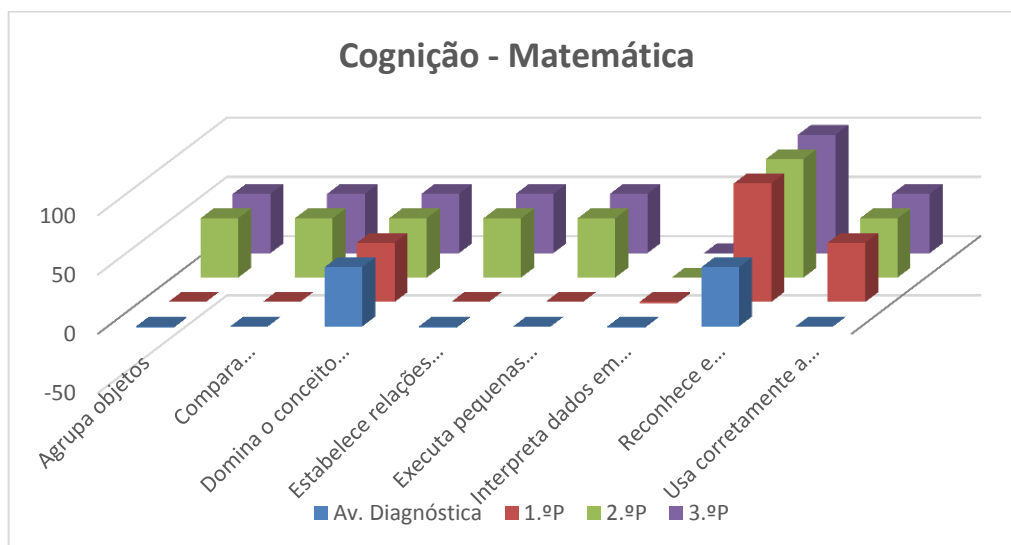


Gráfico 5 – Evolução dos principais indicadores na área da Cognição (Matemática)

Ainda no contexto da Cognição, mais precisamente na área do **Conhecimento do Mundo**, relativamente ao domínio “Localização no espaço e no tempo” e no item “Descreve itinerários e sequências temporais das suas rotinas” houve uma evolução positiva para a avaliação de “Desenvolveu” (cor verde), com avaliação similar no domínio “Conhecimento do meio natural e social” no item “Identifica, designa e localiza as diferentes partes do corpo e reconhece a sua identidade social e sexual” e no domínio “Dinamismo das inter-relações natural-social”, no item “Identifica-se no meio familiar, escolar e social”. Nos restantes itens houve uma avaliação também positiva, uma vez que se verifica uma enorme mancha amarela, correspondente à avaliação de “Às vezes/ Competência em progresso” (Anexo 16). Esta evolução positiva é também visível na grelha do anexo 18, com cinco indicadores com o grau de execução máximo e com dois indicadores com um nível de execução de “Às vezes”, o que também é positivo e reflete o progresso do menino D nos indicadores “É capaz de descrever” e “É capaz de tirar conclusões”, o que não se verificou no início da nossa intervenção.

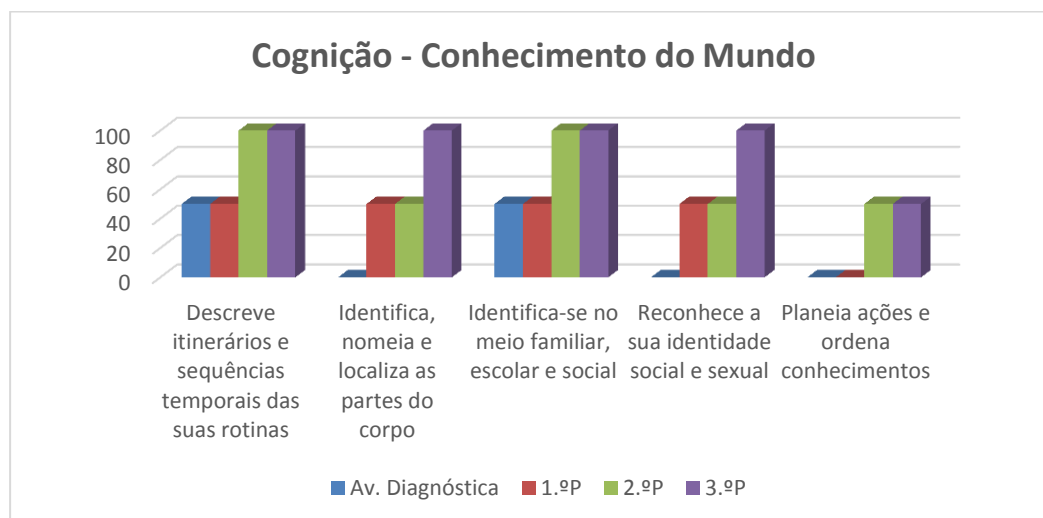


Gráfico 6 – Evolução dos principais indicadores na área da Cognição (Conhecimento do Mundo)

As restantes áreas do currículo do Pré-Escolar também sofreram evoluções, na sua maioria, positivas, com destaque para as áreas da Expressão Dramática e Plástica, bem como para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), onde os graus de consecução foram, maioritariamente, máximos, com aquisição plena e respetiva avaliação de “Desenvolveu”. Consideramos fundamental para a obtenção das supramencionadas aprendizagens o desenvolvimento de atividades do agrado do D, nomeadamente o recurso ao jogo das letras e dos números, bem como ao Jogo das Mimocas. Os indivíduos com TEA apresentam dificuldades de compreensão, um baixo nível de abstração e défices na resolução de problemas. Atendendo às razões expostas, é importante que estas crianças tenham um currículo académico altamente individualizado e estruturado de forma a obterem sucesso. Para tal, foi elaborada uma Planificação Anual para desenvolver com o D e que pode ser consultada no anexo 24.

Estas evoluções podem ainda ser observadas mais detalhadamente na *Checklist* da Escala Portage de Desenvolvimento para crianças do Ensino Pré-Escolar (adaptada) preenchida pelos docentes (Educadora e Professora de Educação Especial) e pela Assistente Operacional, em novembro de 2014 e em julho de 2015 (Anexo 16).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

“Os principais objectivos na intervenção com crianças com autismo consistem em melhorar as suas capacidades, tornando-as mais competentes e funcionais, e em adaptar o meio ambiente, tornando-o mais estruturado de modo a facilitar a orientação, assimilação e acomodação da informação, possibilitando uma cada vez maior inclusão social”. (Marques, 2002 cit in Santos & Sousa)

A elaboração deste projeto permitiu-nos ficar mais sensibilizados e atentos relativamente à problemática em estudo, bem como promover a aquisição de conhecimentos cruciais e que serão muito úteis para a nossa prática pedagógica. Assentou numa abordagem de investigação-ação, tipo de investigação focado num problema e cuja intervenção se pode centrar num grupo de alunos ou num aluno em particular (Sanches, 2005). Assim sendo, o nosso principal desafio para este trabalho de projeto foi a inclusão de uma criança de cinco anos com TEA numa sala do ensino regular de Jardim de Infância, com um grupo de vinte e uma crianças. O trabalho desenvolvido com as crianças centrou-se, essencialmente, numa relação e pedagogia ativas, diretas e as mais estreitas possíveis com o grupo.

Ao longo do nosso trabalho procurámos desenvolver competências sociais e cognitivas, realizadas no grupo e com o grupo do menino D, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências académicas, ao mesmo tempo que favorecemos a sua autonomia e socialização. A estratégia essencial desta intervenção passou pela cooperação e interajuda dos pares na construção dos seus saberes, importância sustentada pela ideia de Dees (1990) que refere que, quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Desta maneira, cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, um feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente.

Nesse seguimento, a estruturação das atividades para a nossa intervenção tiveram em conta as potencialidades e fragilidades desta criança em concreto, mas foram desenvolvidas de forma integradora e cooperativa, envolvendo todo o grupo.

Embora tenha existido uma atenção e supervisão redobradas ao menino D, todo o grupo beneficiou com a intervenção em curso, sendo a interação e supervisão do adulto outra das estratégias educativas utilizadas para o sucesso da nossa intervenção.

Através da nossa intervenção acreditamos ter conseguimos responder às questões iniciais que nos propusemos responder e pudemos concluir que são necessárias diversas estratégias para incluir uma criança com TEA que, ao serem utilizadas em grupo, ajudaram a dar resposta às necessidades daquela criança e promoveram a sua inclusão.

Em primeiro lugar é importante a ajuda de todos os intervenientes no processo educativo destas crianças e que a comunicação casa-escola funcione, o que se verificou no nosso caso em particular. A interação positiva, o conhecimento da patologia e saber dar respostas através da comunidade educativa é outro ponto fundamental. Numa perspetiva democrática, a educação requer que as pessoas envolvidas trabalhem interativamente na concretização de objetivos assumidos por todos (Correia & Serrano, 2000) e a participação dos pais no planeamento educativo de uma escola continuará a ser um ponto crucial na eficácia da ação educativa e para que o aluno com NEE cresça saudavelmente, quer ao nível emocional quer ao nível social (Nielsen, 1997). Poder-se-á dizer, então, que a escola favorece a integração de todas as crianças, quer sejam deficientes, ou não.

Por parte dos docentes é importante a criação de um Programa Educativo Individual (PEI) que potencialize as áreas fortes da criança e, simultaneamente, reconheça e diminua as suas dificuldades, reformulando-o sempre que houver necessidade. Deverá ser elaborada uma planificação que tenha como base as necessidades individuais daquela, os seus pontos fortes, definidos no seu PEI e as características do grupo, de forma a assegurar os objetivos educativos num contexto evolutivo e, ao mesmo tempo, serem suficientemente realistas, para facilitarem a adaptação da criança ao seu ambiente e à sua inclusão no grupo.

Com base numa perspetiva inclusiva e de grupo apresentámos várias estratégias/atividades que a Educadora e os restantes intervenientes adotaram com a

criança com TEA e os seus pares: o estabelecimento de uma rotina diária, a organização do tempo e do espaço da sala dois, o estabelecimento de regras claras, através da utilização de uma linguagem clara e objetiva, a promoção da interação do D com os seus pares e com os adultos, o recurso ao suporte visual, lúdico e do computador e a elaboração de um currículo individualizado e adaptado ao perfil de funcionalidade da criança com TEA, pelo que as sugestões que aqui apresentamos foram ajustadas às necessidades únicas da criança em estudo.

Das várias estratégias apresentadas gostaríamos de salientar quer o recurso aos suportes visuais sempre que a Educadora trabalhava um novo conteúdo, visto que estas crianças têm uma boa memória visual, quer o recurso diário ao SPC. A utilização de métodos alternativos de comunicação é de uma importância fundamental em crianças sem linguagem verbal e tem ótimos resultados, pois incentiva o aparecimento da fala. A linguagem simbólica é um aspeto francamente deficitário nas crianças com TEA, não podendo ser descurado. Destacámos igualmente a componente lúdica (dramatizações, os jogos e o computador, entre outras) nas diversas atividades, de modo a conseguirmos a maior atenção possível da criança, desenvolvendo as competências sociais e académicas propostas. Outro aspeto relevante foi o facto de o menino D mostrar um elevado interesse pela área das TIC e foi precisamente a partir desta área que a Educadora e a Professora de Educação Especial o motivaram para outras aprendizagens mas, para isso, foi imperetivelmente necessário que a escola estivesse dotada de equipamentos informáticos, nomeadamente computador e datashow.

Os Educadores, ao identificarem os interesses e motivações das crianças, permitem a adaptação das suas ações pedagógicas ao nível didático-pedagógico. E as aprendizagens significativas visam a integração da cultura e experiência de cada aluno, na gestão das tarefas de aprendizagem (Morgado, 2001).

Numa primeira fase acreditamos ter conseguido identificar o perfil educacional do grupo e em particular o da criança alvo, através da nossa avaliação inicial e diagnóstica com recurso a instrumentos de análise de dados. Definido o perfil educacional da criança alvo, tudo apontava para uma necessidade de intervenção nas

áreas da Comunicação/ Linguagem, Cognição, Autonomia e Relacionamento Social, do grupo em geral, e da criança alvo em particular. Colocou-se então o nosso terceiro objetivo específico: desenvolver um trabalho de intervenção educativa que visasse melhorar a Comunicação/ Linguagem, Cognição, Autonomia e Relacionamento Social do grupo em geral e da criança alvo em particular, através de estratégias realizadas no grupo, promovendo a inclusão.

A fim de dar resposta ao objetivo recorremos a um suporte bibliográfico de referência e retirámos tudo aquilo que nos pareceu válido para aplicar no nosso estudo de intervenção. Para uma melhor perceção do alinhamento do nosso estudo dividimos o último objetivo em duas questões sintetizadas, nomeadamente:

Como melhorar aquelas áreas?

E como fazê-lo em ambiência inclusiva ou seja, através de estratégias realizadas no grupo?

Para respondermos à primeira questão, tendo em conta os autores referenciados no trabalho, inicialmente procurámos estabelecer uma relação afetiva e de confiança com a criança e posteriormente, numa fase de intervenção, utilizámos algumas estratégias de um modelo de intervenção, criados para trabalhar com crianças com TEA, nomeadamente a implementação de um espaço de ensino/aprendizagem funcional, inclusivo e estruturado com base no modelo TEACCH e no reforço como sendo uma das estratégias do Modelo Comportamentalista. A Educadora utilizou ainda o Movimento Escola Moderna (MEM) em que “A organização do espaço toma particular importância uma vez que é a partir dele que a criança brinca, interage e adequa comportamentos. As áreas que o MEM preconiza são: área de expressão plástica, construções, oficina da escrita, área da matemática, laboratório de ciências, área do faz-de-conta, área da cozinha, biblioteca e documentação”. (Carracedo, 2010, p. 5,6) Relativamente ao espaço da sala 2, esta é composta pela área da pintura que, a nosso ver, está incluída na área de expressão plástica, área das construções, área da escrita, área das experiências, área do faz-de-conta (que inclui uma cozinha), área das artes, biblioteca e área do grande grupo. “O Movimento Escola Moderna é um modelo pedagógico que assenta numa prática democrática da gestão das atividades,

dos materiais, do tempo e do espaço. Esta gestão é apoiada por instrumentos (...) tais como: mapa de presenças, mapa de tarefas (...)” Uma vez que o modelo adotado é o já anteriormente referido, estes instrumentos encontram-se na sala e são utilizados diariamente, para além de que “A organização e a utilização do espaço são expressas das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 37).

Para além destes modelos que foram o grande suporte na nossa intervenção, tivemos em conta que o estilo de aprendizagem mais frequente nas crianças com TEA é o visual, neste sentido sempre que possível as tarefas foram decompostas em pequenas partes visualmente distintas (Peeters, 1997). Uma grande maioria das crianças com TEA têm uma boa memória visual, por conseguinte, o professor deverá apresentar os novos conteúdos sempre com suportes visuais. A forma mais comum de organização da rotina implementada com o menino D foi realizada recorrendo-se à utilização de um suporte visual, nomeadamente, a utilização dos símbolos SPC. Este sistema facilitou o expressar de desejos da criança, de uma maneira mais simples de se entender, por isso, propusemos a sua utilização no dia a dia escolar e familiar do D. Além disso, a Educadora e a Professora de Educação Especial socorreram-se de uma linguagem simples e baseada no concreto, evitando linguagem figurada e confusa, uma vez que estas crianças manifestam dificuldades na compreensão verbal, principalmente, na interpretação de frases e expressões idiomáticas (como, por exemplo, os provérbios).

Para responder à segunda parte da questão, como intervir num ambiente inclusivo, isto é, no seio do grupo tentámos, sempre que possível, realizar as tarefas em grupo, elaboradas oportunamente para encontrar respostas às necessidades da criança alvo e do grupo, através de um ensino baseado na cooperação, em que todas as crianças aprenderam juntas e beneficiaram tanto ao nível do desenvolvimento educacional como nas relações sociais. É importante considerar que todas as crianças possam conviver em conjunto (“crianças ditas normais” com crianças com NEE), pois irá permitir que no futuro qualquer criança, ao contactar com uma pessoa

diferente, tenha a capacidade de aceitá-la e de integrá-la, e as crianças com dificuldades de socialização, como é o caso das crianças com TEA, possam desenvolver as suas competências sociais com a ajuda das entendidas como “normais”.

Outra estratégia inclusiva passa pelo Educador transmitir às restantes crianças informações de carácter geral sobre o colega com NEE, antes da sua inserção no grupo, o que permitirá aos colegas ultrapassar os medos ou concepções incorretas, terem consciência dos pontos fortes e das limitações das crianças com NEE; e compreenderem os problemas que os NEE têm de enfrentar, encorajando-os e apoiando-os. Deste modo, a aprendizagem cooperativa, ou seja, a interação em grupo e a preocupação com o sucesso do grupo como um todo, por parte dos Educadores e restante comunidade escolar, possibilitará às crianças mostrarem um maior reconhecimento e encorajar/apoiar os alunos com NEE (Nielsen, 1997).

No âmbito da interação social, as crianças com TEA não conseguem desenvolver relações pessoais normais na maioria das situações, sendo a inclusão destas crianças em salas de ensino regular primordial para a socialização (Hewitt, Sally, p. 17). Todos os indivíduos com TEA são regularmente confrontados pela sua incapacidade natural para decifrar e para reagir adequadamente a diferentes situações sociais. No caso das crianças que frequentam o ensino regular, esses desafios sociais ocorrem muitas vezes por dia. “Com uma intervenção especializada, um aluno pode ser auxiliado a adquirir competências de socialização mais eficazes” (Hewitt, Sally p. 13).

Além destas estratégias, a criança com TEA precisa de uma rotina, de ter pré-estabelecido o que vai acontecer naquele dia, antecipar as atividades que irá realizar, se algo na sua rotina irá sofrer alterações, para que consiga "aceitar" essas informações na hora de sua execução. A antecipação dos acontecimentos faz com que ela se sinta segura, saiba os seus objetivos e o que os outros esperam que ela faça, por isso o trabalho com o D encontrava-se diariamente estruturado de forma a atender aos seus interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem. Essas crianças têm dificuldades em gerir o seu tempo e em se organizar, pelo que é

importante ter uma rotina pré-estabelecida. A rotina diária impera como um meio de aprendizagem e desenvolvimento integral e, tal como afirmam Hohmann & Weikart (2011), *“oferece um enquadramento estável no qual as crianças (...) podem sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção”* (pág. 227). Além disso, as rotinas de ensino são a “criação de hábitos de funcionamento na aula que permitem levar por diante atividades com um mínimo de interferência e desordem no grupo turma, ao mesmo tempo que libertam a atenção do professor para tarefas mais exigentes”. (Gotzens, 1986 citado por João Vaz (1999, p.38).

Acreditamos que as mudanças, ainda que pouco significativas, e a incerteza se constituem fontes de ansiedade para estas crianças, pelo que é fulcral criar-lhes um ambiente seguro e previsível, onde as transições sejam minimizadas. A existência de rotinas estruturadas e a preparação prévia para uma eventual surpresa é fundamental para o seu bem-estar e estabilidade.

A rotina precisa de ser utilizada em casa e na escola em todas as atividades do seu dia a dia, tendo sido criadas e utilizadas duas tabelas de símbolos, uma para ser utilizada no JI e outra em casa do D. Quando a criança com TEA não está preparada para algum acontecimento, desorganiza-se emocionalmente, manifestando dificuldade no ajustamento do seu comportamento a diferentes contextos sociais. O menino D ficava stressado e começava a chorar e a gritar frequentemente quando não se antecipava a sua rotina. A utilização deste tipo de linguagem acalmou-o bastante ao longo dos tempos e esse estado de frustração desapareceu quase totalmente.

Além disso, outra das estratégias utilizadas passou pelo uso do lúdico, através da utilização de jogos no contexto educativo do D que contribuíram de uma forma crucial para uma aprendizagem ativa, pois através do jogo, o menino D explorou os materiais, trabalhou a abstração, desenvolveu o seu conhecimento e ao mesmo tempo aprendeu os conteúdos trabalhados. Conforme refere Antunes (2005, p. 36), “o jogo constitui uma ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que adora jogar e desenvolve níveis diferentes da sua experiência pessoal e social.” O mesmo autor refere ainda que o jogo ajuda a criança

a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor e estimulador da aprendizagem. Segundo Gervilla (1997), citada por Caldeira (2009b, p. 347), “o jogo constitui um meio de interação da criança com o meio envolvente, que a leva a explorar e a conhecer, desenvolvendo ao mesmo tempo capacidades intelectuais, afectivas e sociais.”

Assim, ao longo de toda a intervenção constatámos que a Educadora recorreu a diversos jogos didáticos, músicas, teatros e fantoches, entre outros, para trabalhar os conteúdos pretendidos, recorrendo ao lúdico para motivar e envolver as crianças na construção da sua aprendizagem. Devemos sempre tentar criar atividades interessantes e lúdicas para as crianças para que estas não se aborream ou achem desinteressantes.

De acordo com Lima & Mello (2006, p. 26) “A tarefa do professor de infância é, sobretudo, a de satisfazer as necessidades de conhecimento e de atividade da criança, despertar nela novos interesses e ensinar-lhe novos modos de agir”. Reconhecendo a importância do lúdico no desenvolvimento emocional, social e académico do menino D, durante o decorrer do nosso trabalho de intervenção criaram-se e desenvolveram-se quatro jogos adaptados para este público-alvo (TEA e Pré-Escolar): o **Jogo dos Botões**, o **Jogo do Dominó Adaptado**, o **Jogo Pentágono Dourado** e o **Jogo dos Sinais de Trânsito** (Anexo 30).

Para além destes jogos desenvolvemos outras atividades, nomeadamente a adaptação de dois livros infantis em SPC, sendo um deles da Dora, a coleção favorita do D, com o objetivo geral de desenvolver a leitura autónoma e com objetivos específicos, nomeadamente facilitar a leitura e melhorar a autonomia.

Parece-nos que estão reunidas algumas das condições para que possamos referir que o menino D está incluído no seu grupo e na comunidade escolar em geral, através de uma intervenção baseada na partilha de informação e de trabalho cooperativo, através de estratégias diferenciadas e da continuidade pedagógica. Sobre esta temática Correia (2006) salienta que a filosofia inclusiva encoraja os docentes a provocarem ambientes de ajuda mútua e de cooperação mútuos. Verificou-se também

que todas as professoras intervenientes tinham conhecimento das áreas fracas e fortes da criança, assim como das suas necessidades individuais, efetuando as planificações em conjunto, a fim de atingir os objetivos propostos, sendo as dificuldades colmatadas pelas estratégias diferenciadas.

Tendo em consideração o objetivo geral deste estudo, podemos afirmar que o menino estudado é um caso (positivo) de inclusão no ensino regular, tal como nos diz Rodrigues (2006), quando refere que “Desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual, mas sim um planeamento e a execução de um programa em que todos os alunos possam partilhar vários tipos de interação e de identidade.” (p. 11). Numa análise mais específica do caso procurámos verificar diferentes aspetos respeitantes à situação educacional do menino D. Independente do referida criança apresentar problemas a nível social, parece-nos que foi aceite pelo seu défice social e a sua inclusão na escola regular encarada de uma forma bastante positiva a vários níveis: social, intelectual e pessoal. Tendo em conta o percurso do nosso trabalho, podemos concluir que conseguimos atingir satisfatoriamente o objetivo do nosso trabalho, que foi incluir uma criança com TEA numa sala regular do Pré-Escolar e contribuir para o seu desenvolvimento principalmente nas áreas da autonomia, da socialização e da comunicação/ linguagem.

Podemos deixar como recomendações a utilização de estratégias diferenciadas e a continuidade pedagógica entre os vários Professores da turma que o D vier a integrar no 1.º ciclo, Professor de Educação Especial e as restantes crianças/ jovens (pares), para que a inclusão seja coroada de êxito entre todos os elementos constituintes da turma. Na nossa opinião, seria interessante alargar a amostra para futuros estudos. Outro aspeto de continuidade é o reforço positivo. Para que a aprendizagem seja significativa é importante que os intervenientes que venham a trabalhar com o D o elogiem em todas as respostas e comportamentos corretos e que utilizem o suporte visual na sua intervenção sempre que possível, no sentido de captar o contacto ocular da criança. Além do que já referimos e de acordo com Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) a prática inclusiva na sala passa por uma adaptação curricular, que consiste em pequenos ajustes dos objetivos de estudo, do

material, dos métodos e do ambiente em sala de aula, de modo a que ela possa atender às necessidades das crianças. No Pré-Escolar não existe um currículo definido pelo ministério da educação, mas sim um manual designado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Orientações curriculares para o Pré-Escolar, 2002). Neste sentido, como refere o próprio documento o Educador é o construtor, o gestor do currículo e deve construí-lo com a equipa pedagógica, tendo em conta os saberes da criança e suas famílias, os desejos da comunidade e, também as solicitações dos outros níveis educativos.

Depois de procederem às devidas adaptações no currículo, os Professores/Educadores deverão debruçar-se sobre a metodologia que aplicam nas suas intervenções quotidianas, procurando métodos e estratégias de ensino inclusivas e, assim, desenvolver nas crianças o espírito da igualdade de oportunidades. Se houver uma mudança de mentalidades desde cedo, estamos a contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva que vai perdurar.

Com a elaboração do presente trabalho destacamos que um ensino de qualidade, que engloba todos sem exceção, passa por um bom Educador, um profissional com atitude e que aposta num trabalho em permanente construção e numa aprendizagem que nunca se completa quer se trate de crianças ditas normais quer sejam crianças com NEE.

Neste sentido cabe ao Educador/Professor um papel determinante, quer na identificação e caracterização das problemáticas, quer na definição de processos educativos, adaptados aos desempenhos delas decorrentes e nunca às suas limitações, ou seja, adequar as metas e objetivos aos níveis de desempenho da criança ou adolescente com deficiência. Como tal, torna-se indispensável que o professor procure atualizar-se continuamente por forma a poder responder a estas problemáticas utilizando estratégias adequadas à minimização das mesmas. Há que contornar os medos, indiferenças e ignorâncias (Vieira e Pereira, 2007).

Em suma, se é importante para qualquer criança ter Educadores competentes, inovadores e atualizados, muito mais o é para os indivíduos portadores de deficiência, pois estes conseguirão progredir tanto mais quanto mais os seus

professores estiverem disponíveis e dispostos a aprender acerca das suas dificuldades e em saber como fazer reverter os insucessos em sucessos. Cabe àquele profissional fazer a diferenciação pedagógica no seu grupo, utilizando diferentes e variados recursos, como também deverá ter uma formação constante, de modo a conhecer todas as inovações a nível do ensino. Só assim será possível pôr em prática os ideais da Escola Inclusiva.

O estudo da criança em si em articulação com o que se descreveu na fundamentação teórica remete-nos para uma proposta de intervenção coerente e globalizante que distingue o que é essencial do que não é, em suma, traduz toda uma vontade de ajudar a criança D a saber como é que se comunica, como é que se convive, no fundo, como é que se vive num mundo “que é não é o seu” que, espera-se, ajudá-lo-á a trilhar um caminho na sociedade menos difícil ou sinuoso.

Parece que muitos anos vamos ter que percorrer até que consigamos ter uma escola verdadeiramente inclusiva. Cabe-nos a nós zelar por estes meninos e trilhar o caminho da formação para que consigamos dar respostas adequadas às “crianças diferentes” que nos aparecem nas escolas. A mudança para uma escola inclusiva só será alcançada quando a própria sociedade mudar os seus valores e quebrar os tabus em relação às pessoas com NEE. Embora ávidos de um saber que procurámos e que responda com menos equívocos a tantas questões levantadas ao longo da realização do nosso trabalho, é nesta constante desatualização que se procura entender melhor esta perturbação/ espectro.

Importa ressaltar que, no decurso deste trabalho, foi nosso intuito conseguir extrair, de toda a fundamentação teórica do TEA, algo para a nossa prática educativa. Conhecer amiúde estas crianças/ jovens e as suas características comportamentais, permitir-nos-á, certamente, intervir adequadamente e, quiçá, transpor o seu “mundo silencioso”.

Da análise de todos os dados, podemos inferir que a nossa intervenção alcançou um bom nível de realização/ concretização, tendo ajudado o D nas suas variadas dificuldades, principalmente a nível da sua autonomia e da interação, permitindo que evoluísse a par dos seus colegas de sala, embora recebendo um apoio

mais direto e individualizado, pois “a *diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo.*” (Pacheco, 2008)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: torna-la uma realidade. Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de aula – um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aires, Luísa (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Albarello, L., Digneffe, F., Maroy, J., Ruquoy, D., Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, Isabel C. (2000), *A importância Intervenção Precoce no actual contexto sócio-educativo*. Cadernos CEAF.
- ALMEIDA, M. (2007). *A Escola Inclusiva do Século XXI: as crianças podem esperar tanto tempo?*
- American Psychiatric Association (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4ª Ed.; J. N. Almeida, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores. (Original Publicado em 2000).
- Amy, M. D.. (2001) – *Enfrentando o Autismo – a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro.
- Antunes, Nuno Lobo. (2009). *Mal – Entendidos: Da síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura*. Verso de Kapa.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Associação Portage - PORTUGAL (1994). *Guia de Pais para a Educação Precoce*. Lisboa: Associação Portage – Portugal.
- Assumpção Jr. F. B.; Pimentel, A. C. M. (2000). *Autismo infantil*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22 (Supl-II), pp. 37-39.
- Bailey, D. B., & Wolery (1992), *Teaching infants and Preschoolers with Disabilities*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Bairrão, J. (1984). *A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce*. *Inovação*, 7 (1), pp. 37-48.

Bairrão, Joaquim et. Al. (1990), *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com idade inferior a Seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ballester, M. (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed editores.

Bandioli, A., & Mantovani, S. (2002). *Manual da Educação Infantil*. Amadora: Mariana Editores.

Baptista, Cláudio Roberto. (2002). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, Isabela B. Rêgo (2011). *Autismo e linguagem: discussão à luz da teoria da enunciação*. *Distúrb Comun*, São Paulo, 23 (2): 227-232.

Bautista, B. L. (1999), *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para professores*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bell, Judith (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 4.^a Edição. Lisboa: Gradiva.

Bernardette, R (1998). *Educautisme, módulo infância (0-3 anos, 3-6 anos, 6-12 anos)*. Programa HORIZON – emprego. Fundo Social Europeu e Ministério da qualificação e emprego.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa

Bettelheim, Bruno (1977). *La forteresse vide: l' autisme infantile et la naissance du soi*. Paris: Gallimard.

Bogdan, Robert, Bilken, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Borges, F. (2000). *Autismo. Um Silêncio Ruidoso. Perspectiva empírica sobre o autismo no sistema regular de ensino*. Almada. Biblioteca Digital.

Bruner, J. (1985). *Vygotsky: a historical and conceptual perspective*. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition* (pp. 21-34). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, mundos possíveis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Buscaglia, LEO F. (1981). *Le rôle décisif de la famille dans la réadaptation de l'enfant handicapé*. Le courrier de l' Unesco. Paris.
- Campelo, LÍlian Dantas *et al* (2009). *Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças*. *Revista CEFAC*, Out-Dez, 11 (4): 598-606.
- Cardona, Maria João (1997), *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1934-1990)*. Colecção Infância nº3, Porto: Porto Editora.
- Carracedo, A. C. (2010). *Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico - Movimento Escola Moderna*. Montijo.
- Carreira, Henrique Medina (1996), *O Estado e a Saúde*. Cadernos do Público.
- Carvalho, A. et al. (2008) *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Lisboa.
- Carvalho, A. C. F. T. & Onofre, C. T. S. (2006). *Aprender a olhar para o outro: inclusão da criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º ciclo do Ensino Básico*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso. Editor: Ministério da Educação.
- Castro Neves, M. e Alves Martins, M. (1992). *Material de Apoio aos Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castro Neves, Manuela. (2011). *Não os desiludas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cavaco, Nora (2009). *O Profissional e a Educação Especial, Uma Abordagem sobre o Autismo*. Santo Tirso, V.N. Gaia: Editorial Novembro.
- Coll, C., Martin E., et al (2001). *O Construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.

Conselho Nacional de Educação. (1999). *Ensino Experimental e Construção de Saberes: Actas do Seminário*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2000), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*, Porto Editora.

Correia, M. L., Serrano, M. A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas centradas na criança às Práticas centradas na Família*. 2 Coleção Especial. Porto Editora.

Correia, D., Álvares, J., Abel, M. (2003), “*Uma abordagem em Intervenção Precoce centrada na família*”, Cadernos de Educação de Infância, Nº67.

Costa, A. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Fundamentos e Sugestões.

Costa, António Firmino da (1986). *A pesquisa de terreno em Sociologia* in Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (5ª. edição). Porto: Edições Afrontamento, pp.129-148.

Costa, A.M. B. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação, 9 (1 e 2) pp. 51-163.

Costa. A.M.B (1995) – *Necessidades Educativas Especiais: Condições favoráveis e Obstáculos à Integração*. Revista Noesis, Janeiro/Marco.

Cottinelli Telmo, I. (1990). *A integração das crianças com autismo nos estabelecimentos de ensino regular - realidade ou mito?* Educação Especial e Reabilitação. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa. (3). Jun., pp.41-44. Lisboa.

Coutinho, C., & Chaves, J.H. (2002, janeiro). O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), pp. 221-244. CIED - Universidade do Minho.

Cunha, I. M. Santos (Janeiro/ Abril, 1995). *Distúrbio Autista*. Sonhar, Repensar a Diferença, I., pp. 15-32.

Darling & Baxter (1996), *Families in Focus: Sociological Methods in Early Intervention*. Texas: Pro-ed.

Davis, M.; Dautenhahn, K.; Nehavic L.; Powell, S. D. (2007). *The narrative construction of our (social) world: steps towards an interactive learning environment for children with autism*. Universal Access in the Information Society, 6 (2), 145-157.

Declaração Mundial sobre Educação para todos: resposta às necessidades de Educação

Básica (1990).

Decreto Lei nº3/2008. (7 de Janeiro de 2008). Lisboa: Ministério da Educação.

De Ketele, J-M. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dow, M. J., Mehring, T. A. (2001). Inservice training for educators of individuals with autism. Tim Wahlberg et al. (ed.). *Autistic Spectrum Disorders: Educational and Clinical Interventions (Advances in Special Education)*, vol. 14, Bingley: Emerald Group Publishing Limited: 89-107.

Associação Americana de Psiquiatria. (2002). *Manual de diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. DSM-IV-TR.. 4.ª Ed., Texto Revisto*, Lisboa: Climepsi Editores.

Dyches, T. T. et al. (2001). Autism: Multicultural perspectives. Tim Wahlberg et al. (ed.). *Autistic Spectrum Disorders: Educational and Clinical Interventions (Advances in Special Education)*, vol. 14, Bingley: Emerald Group Publishing Limited: 151-177.

Emerson, E. & Hatton, C. *Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain*. BJP 191, 493-499 (2007).

Emerson, E., Hatton, C., Dickson, K., Gone, R., Caine, A. & Bromley, J. *Clinical Psychology and people with intellectual disabilities*. Second Edition. United Kingdom. John Wiley and sons. 2012.

Esteves, A.J (1986). *A Investigação-acção, Metodologias das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.

Esteves, L.M (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

Falcão, Rui (Setembro/ Janeiro, 1999). *As particularidades das pessoas com autismo*. Integrar (17), pp. 60-65.

Falco, F. (s.d.). *A importância do espaço na educação infantil*.

Felgueiras, Isabel e BAIRRÃO, Joaquim (s/d). *Um Modelo de Intervenção Precoce: O Programa Portage para Pais*, Revista Noesis.

Fernandes, Álisson V., et al (s/d). *Autismo*. Campinas: Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas

Fernandes, D., Cardoso, A., Santos, C., & Leite, E. (junho de 2012). *Desenvolvimento Curricular e Didática. Matemática e Criatividade*, pp. 77-103.

Fernandes, M. G. M.A. (2010). *Estudo de uma Família com uma Criança Autista*, Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Fialho, I. (2009). *Ensinar ciência no Pré-Escolar – Contributos para aprendizagens de outras áreas/domínios curriculares*. Enseñanza de las Ciencias, pp. 5-8.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L..

Flores, J. (1994). *Influência da família na personalidade da criança*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M.. (1996). *O Processo de Investigação. Da Conceção à realização*. Lisboa: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.

Freitas, Susana do Céu Gonçalves Antunes (2011). *Incluir e Aprender: O percurso de um aluno com PEA numa turma de 1.º ano*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Freixo, M.J.V. (2009). *Metodologia Científica, fundamentos Métodos e técnicas*. Lisboa: Edições Piaget.

Frith, Uta (1993). *Autismo: hacia una explicación del enigma*, Alianza: Madrid.

Frith, Uta (1996). *Autism and Asperger Syndrome*, Cambridge: Cambridge University Press.

Frith, U (1989). *Autism, explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.

- Gadia, C.; Rotta, N.; Tuchman, R. (2004). *Autism and pervasive developmental disorders*. (pp. S83-S94). *Jornal de Pediatria* (Vol. 80, n.º 2). Sociedade Brasileira de Pediatria. Brasil.
- Gallagher, J. J., Kirk, Samuel A., (1998). *Educação da criança excepcional*. São Paulo. Martins Fontes Editora, Lda.
- Gameiro, J. et al (1994). *Quem sai aos seus...* Porto. Edições Afrontamento.
- Garcia, T. B., Rodriguez, C. M.. *A Criança Autista*, cap. XI, in Bautista e tal. *Necessidades Educativas Especiais*. (1993). Lisboa. Dinalivro (254-266).
- Garcia, T. e Rodriguez, C. (1997). *A criança autista*. In Autores: Vários. *Necessidades Educativas Especiais* (Cap. 11, pp.249-270). Coleção Saber Mais. (Escoval, A., Trad.). Dinalivro. Lisboa.
- Gayhardt, V.; Perenboom, B.; Campbell, R. (1996). *Crossing Brigdes: A Parents Perspective on Coping after a Child is Diagnosed with Autism/PPD*. New York: Potential Unlimited Publishing Foundation.
- Gilbert, José et al. (1983). *Educacion Especial*. Madrid: Cincel.
- Glat, R. e Duque, M. A. (2003) *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Goldson, Barry (1997), «*Childhood: an introduction to historical and theoretical analyses*», in: P. Scraton (ed.); *Childhood in "crisis"* London: UCL Press.
- Gómez, A. G. (2008). *Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educative*. Mérida: Consejería de Educación.
- Gómez, S. L.; Torres, R. M. R.; Ares, E. M. T. (2009). Revisión sobre el Autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (3), 555-570.
- Gonçalves, Alínea (2011). *Os Modelos de Intervenção são Eficazes para Melhorar a Inclusão de Crianças com Autismo*, Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Gotzens, C. (1986), *La disciplina en el aula*. Madrid: Pirámide.

Grandin, T.; Scariano, M.M. (1999). *Uma menina estranha: Autobiografia de uma autista* (2ª ed.). Companhia das Letras. São Paulo.

Grave Resende, L.; Soares, J. *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta, 2002.

Eacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora: Porto.

Grandin, Temple (2005). *Thinking in Pictures: My Life with Autism*. Vintage.

Grey, I. M.; Bruton C.; Honan, R.; McGuinness R.; Daly, M. (2007). Co-operative Learning for Children with an Autistic Spectrum Disorder (ASD) in Mainstream and Special Class Settings: An exploratory study. *Educational Psychology in Practice*, 23 (4), 317-327.

Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora.

Gillberg, C. et al. (1990) - *Under Age 3 Wears. A Clinical Study of 28 Cases Referred for Autistic Symptoms in Infancy*. New York: Journal of Child and Psychiatry. P.31.

International Associational Autism – Europa (2000) - *Descrição do Autismo*. Trad. De Isabel Cottineli Telmo. P.21.

Happé, F. (1994). *Introducción al Autismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Hendren, R., Ozonoff, S., Rogers, S. (2003). *Perturbações de Espectro do Autismo: Perspectivas da Investigação actual*. Climepsi Editores. Lisboa.

Hermelin, B., & O'Connor, N. (1970). *Psychological Experiments With Autistic Children*. Oxford: Pergamon Press.

Hewitt, Sally, (2006). *Compreender o Autismo: Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D.P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Hume, K.; Bellini, S.; Pratt, C. (2005). The Usage and Perceived Outcomes Early Intervention and Early Childhood Programs for Young Children With Autism Spectrum Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4 (25), 195-207.
- Hunt, J.M. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- Inês S, *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*, Texto Editores, 1ª Edição, 2005.
- James, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan (1999), *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jesus, S.N.; Martins, M.H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Cadernos do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico (CRIAP).
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Júnior, F. B. A & Pimentel, A. C. M. (2000). *Autismo Infantil*. Revista Brasileira de Psiquiatria, 22.
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*. Vol. 2.
- Kaufman, Barry Neil (1994). *Son Rise - The miracle Continues*. Tiburon: H.J. Kramer.
- Kemmis. S & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación – acción*. Barcelona: Laerts.
- Kirk, S. A. Gallagher, J. J. (1987). *Educação da criança excecional*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Lda.
- Kirk S. A.; McCarthy, J. J. (1961). The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities – An approach to differential diagnosis. *American Journal of Mental Deficiency*, 66, 399-412.
- Klin, A. (2006). *Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral*, Revista Brasileira de Psiquiatria 28, pp. 3 – 11.
- Kwee, Canoline Sianlian (2006). *Abordagem Transdisciplinar no Autismo: o Programa Teachh*. Rio de Janeiro: UVA.
- Landivar. J. G. (1990). *Programacion de actividades para educacion especial*. Madrid: Ciencias de la Educacion Preescolar y Especial.

Leite, T. (2010). *Diferenciação curricular na resposta às NEE*. III Seminário de Educação Inclusiva. Universidade Lusófona.

Lelord, Gilbert (1998). *L' exploration de l' Autisme*. Fasquelhe. Editions Grasset.

Leon, V.; Bosa, C. A. (2005). Perfil Psicoeducacional Revista (PEP-R): Elaboração da Versão Brasileira. In *Transtornos Invasivos de Desenvolvimento: 3.º Milénio* (pp. 82-88). Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadora Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Léssard-Herbert, M.; Goyette, G; Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, Rosa (2011). *Fonologia Infantil – Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Almedina.

Lopes da Silva, M.I (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Lopes da Silva, M.I (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Madureira, Isabel Pizarro e Leite, Teresa Santos (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta, Lisboa.

Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicologico y educacion, III. Necesidades educativas especiais y aprendizaje escolar*. Alianza Psicologia

Marques, Carla Elsa (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

Marques, C. E. (s/ data). Autismo e Aprendizagem: linhas orientadoras para trabalhar com crianças com o espectro do autismo. In: L. Borges (Coord.). *Projecto de Intervenção e Apoio a Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo e suas Famílias*. Hospital Pediátrico de Coimbra.

Marques, T. N. (2003). *Autismo: Que Intervenção?* Cadernos de Educação de Infância, 66, 11-13

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Matos, A. R., & Brito, R. (s.d.). *A abordagem da Multiculturalidade em Educação Pré-Escolar*.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Matos, A. R., & Brito, R. (s.d.). *A abordagem da Multiculturalidade em Educação Pré-Escolar*.

Mauer, R. G., e Damásio, A. R. (1982). *Childhood autism from the point if view of behavioural neurology* in Journal of Autism and Developmental Disorders, vol. 12, nº 2, Plenum Publishing Corporation.

Mello, A. (2005). *Autismo: guia prático*. AMA: Associação de Amigos do Autista. (1ª Edição em 2000). São Paulo. Brasil.

Melo, M., & Neves, D. (2005). A Importância da Biblioteca Infantil. *Biblionline*.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). *Observação como instrumento no processo de avaliação*. Exedra, VI, pp. 57-70.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento de Educação Básica. Lisboa.

Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica - Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial (2002), *Contributos para o Estudo das Práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Departamento da Educação Especial e dos Apoios Sócio-Educativos.

Ministério da Educação. (2002). *Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: DEB.

Ministério da Educação. (2005). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: DEB.

Morgado, J., (1999). *A Relação Pedagógica*, Lisboa: Ed. Presença.

Morgado, J. (2000). *Diferentes concepções de currículo. A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Ispa.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação*. Lisboa: Editorial Presença.

Mortloch, J. & Mekerman, T. (1995) – Copyright Autism. *Manual Para Monitores*. Trad. Rui Martins. Rev. Isabel Cottinelli Telmo. Sussex: Sussex Autistic Community Trust, Lda.

Navarro, F. M. P. (1998-Maio-Agosto) – *Autismo Um Problema de Comunicação: Contributo Para Uma Resposta Educativa de Sucesso*. Revista Integrar. Nº 16.

Negrine, A.; Machado, M. (1999). *A terapia da criança autista. Perfil*. Rio Grande do Sul. Editoração Electrónica. Ano 3. (4): 86-97.

Nielsen, L. B., (1999), *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

Nikolov, R. et al (2006). *Autismo: tratamentos psicofarmacológicos e áreas de interesse para desenvolvimentos futuros* in Revista Brasileira de Psiquiatria, vol. 28 (Supl. I).

Niza, S (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nogueira, F. Andrade, L. (2007). *A inclusão social das pessoas com deficiência no mercado de trabalho por meio da educação*.

Oliveira, H., & Costa, P. (9 de março de 2010). *Motivar para Aprender – O que fazer?* Actas do I EIELP, pp. 225-230.

Oliveira, E. M., & Rubio, J. (2013). *O Faz de Conta e o Desenvolvimento Infantil. Saberes da Educação*, pp. 1-19.

Oliveira, M. E., & Stoltz, T. (2010). *Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky*. Educar; Curitiba, 36, pp. 77-93.

Oliveira, Stephan Malta (2009). *A clínica do autismo sob uma perspectiva desenvolvimentista: o papel do engajamento afetivo no desenvolvimento da comunicação e da linguagem*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica.

Organização Mundial de Saúde (1992) *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde*, 10ª. Edição (ICD 10). Genebra: Organização Mundial de Saúde.

Organização Mundial de Saúde (1993) - *Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionadas à Saúde. ICD-10*. Décima Revisão. S. Paulo: Editora Pioneira.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

Osbourne, L. A.; Corness, M. (2007). *The Real-World Effectiveness of Early Teaching Interventions for Children With Autism Spectrum Disorder*. *Exception Children*, 73 (4), 417-433.

Osgood, C. E. (1957a). *A behaviouristic analysis – Contemporary Approaches to Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Osgood, C. E. (1957b). Motivational dynamics of language behavior. In JONES, M. R. (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. U.S.A., Lincoln: University of Nebraska Press.

Ozonoff, S., Rogers, S.J. & Hendren, R.L. (2003). *Perturbações do espectro do autismo. Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa: Clinepsi Editores.

Pacheco, J.; Eggertsdóttir, R.; Marinósson, G. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia de aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Palhares, P., & Mamede, E. (2002). *Os padrões na matemática do pré-escolar*. Castelo Branco: Escola Superior de Castelo Branco.

Paz, J. (2008). *Educação e Novas Tecnologias*. Setúbal: Setúbal na Rede.

Pennington, B. P. (1997) – *Diagnóstico de Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pioneira.

Pereira, Alessandra et al (2008). *Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil*, Rio de Janeiro: Jornal Pediátrico.

Pereira, E. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência*. Lisboa: Graforim Artes Gráficas, Lda.

Pereira, E. G. (1999). *Autismo: o significado como um processo central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Coleção SNR nº15. Lisboa: Graforim Artes Gráficas, Lda.

Pereira, Filomena (1996). *As representações dos professores de Educação Especial e as necessidades da Família*. Porto Editora.

Pereira, Manuela Cunha (2005). *Autismo, A família e Escola face ao Autismo*, V. N. Gaia: Gailivro.

Pereira, M.C. (2005). *Autismo. Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Canelas V.N. Gaia: Edições Gailivro, S.A.

Pereira, Manuela (2006), *Autismo: Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Coordenação de Helena Serra. Porto: Gailivro. 2.ª Edição.

Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the chil*. New York: Orion Press.

Pinto, Ana Isabel (1995). Uma experiência de intervenção precoce. Contributo para a sua avaliação. *Psicologia*, X (3), pp. 65-90.

Pires, Eurico Lemos (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo, Apresentação e Comentário*. Porto. Edições Asa (2ª revista).

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, Raimond , Campenhoudt, Luc Van. C. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Raposo, Alice Cristina Queiroz (s/d). *Autismo e Linguagem*. São Luís do Maranhão: Centro de Ensino especial “Helena Antipoff”.

Revière, A. (2004) *O autismo e os transtornos globais de desenvolvimento*. In Autores: Coll, C., Marchesi, A. e Palácios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais* (Vol. 3, Cap. 12, pp. 234-254). Artmed. Brasil.

Rief, S. F. et Heimburge, J. A.. *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. (2000). Porto: Porto Editora.

Rivera, F., & Becker, J. (2005). *Figural and numerical modes of generalizing in algebra. Mathematics teaching in the middle school*. Costa Rica: San José State University.

- Rivière, A. (1994). *El desarrollo y la education del niño autista*. In MARCHESI, A. Schwartzman et Al (1995) – *O Autismo Infantil*. São Paulo: Edições Científicas Lda.
- Rivière, À. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2000.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias*. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Org.). (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, L., Ferreira, A.M., Trindade, A.R., Rodrigues, D., Colôa, J. et al. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Grafica. 2000.
- Roeyers, H. (1995). *A peer-mediated intervention to facilitate the social interactions of children with a pervasive developmental disorder*. British journal of special education. London, 22(4), Dec. pp. 161-164.
- Rogé, B. (1998) - *Educautisme, Infância (0-3 anos, 3-6 anos, 6-12 anos)*. CNEFEI e APPDA. Educautisme. Projecto Horizon.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*, Porto: Porto Editora.
- Rossi, Nathalie; Heinze, Elena Garayzábal; Giacheti, Célia M.; Gonçalves, Óscar F.; Sampaio, Adriana (2012). Psycholinguistic abilities of children with Williams syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 819–824.
- Safran, S. P. (2008). Why Youngsters With Autistic Spectrum Disorders Remain Underrepresented in Special Education. *Remedial and Special Education*, 29 (2), 90-95.
- Salapatek, & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research (Vol. 4)*. Chicago: University Chicago Press, 187-244.
- Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. (1975), «*Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty*», In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr.

- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006, abril). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona da Educação, s/ número, 63-83.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas diferenciadas*. In Escola Moderna, nº8.
- Schofield, Hugo (2012). *France's autism treatment "shame"*. News Magazine, BBC News, Paris.
- Schwartzman et al, (1995). *Autismo Infantil*. São Paulo. Edições Científicas, Lda.
- Schwartz, I. S.; Sandall, S. R.; McBride, B. J.; Boulware, G.-L. (2004). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism): An Inclusive School-Based Approach to Educating Young Children with Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3 (24), 156-168.
- Serra, Dayse (2010). *Autismo, Família e Inclusão, Polémica*, vol.9, n.º1, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Siegel Bryna. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo" Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo"*, Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2012). *Desenvolvimento da linguagem através de rimas, lengalengas e adivinhas*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Sim-Sim, I. (Coord.) (2005) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Texto Editores.
- Soares, I. (Coord). (2000). *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajetórias* (in) *Adaptativas ao longo da vida*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sousa, A. (2005). *A investigação em educação*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Sousa-Morato, PF, *Perfil Funcional da Comunicação e a Adaptação Sócio-Comunicativa no Espectro Autístico*, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.
- Souza, M. D. (junho de 2005). *A Expressão Plástica Infantil com Ênfase na História da Educação*. HISTEDBR On-line, pp. 80-92.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Szatmari, P., Bartolucci, G. e Bremner, R. (1989). *A follow up of high functioning autistic children*. Journal of Autism and Developmental Disorders 19, 213-225.
- Tetzchner, S. e Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto. Porto Editora.
- Tilstone, C., Florian, L. E Rose, R. (2003) *Promover a Educação Inclusiva*. Instituto Piaget.
- Tobón, M. E. S. (2012). *Detección temprana de autismo ¿es posible y necesaria?*. Revista CES Psicología, 5 (1): 112-117.
- Tomatis, A.A., (Setembro/ Dezembro, 1994). *Informações sobre o Autismo (Tradução do texto original “ Informations sur Autisme”, Paris, Fevereiro de 1986, de Maria de Fátima Moreira)*. Sonhar- Comunicar / Repensar a Diferença, I. 109-120.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (1996). “Os quatro pilares da educação”. In *Educação, um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação (2ª edição)*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- Unesco, (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.
- Unesco (1994). *Necessidades educativas especiais. Declaração de Salamanca, 1, Separata da Revista Inovação, 7*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vacca, J. S. (2007). *Autistic Children Can Be Taught to Read*. *International Journal of Special Education*, 22 (3), pp. 54-61.
- Vayer, P.; Coelho, M. (1990). *A observação da criança na escola*. Ed. Manole. São Paulo.
- Vaz, João Pimentel (1999). *Indisciplina na sala de aula. Enquadramento da problemática e estratégias de intervenção centradas no modelo comportamental*. Coimbra. ESEC, pp. 35-57.

Veiga, Maria E. (1995). *Intervenção Precoce e Avaliação*. Estudo Introdutório.

Vidigal, M.; Guapo, M. (1997). *Intervenção terapêutica no autismo e nas psicoses precoces*. Análise psicológica. Lisboa, 15(2). Abr-Jun, pp. 207-21.

Vidigal, Maria José; Guapo, Maria Teresa (2003). *Eu sinto um tormento com a ideia do fim definitivo. Uma viagem ao mundo do autismo e das psicoses precoces*. Lisboa: Trilhos Editora.

Wahlberg, Tim, Jordan, Scott (2001). A case study in the dynamics of autism. Tim Wahlberg et al. (ed.). *Autistic Spectrum Disorders: Educational and Clinical Interventions (Advances in Special Education)*, vol. 14, Bingley: Emerald Group Publishing Limited: 53 – 65.-

Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs: Report of the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. London: Her majesty's stationer office.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge (USA): Harvard University Press.

Wing, L. e Attwood, A. (1987). *Syndormes of Autism and atypical development*. In D. Cohen e A. Donnellan (eds) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York: John Wiley and Sons.

Wing, L. (1992). *Manifestations of social problems in high functioning autistic people*. Em E. Scholper and G.Mesibov (eds) *High Functioning Individuals with Autism*. New York: Plenum Press.

Wing, L. (1996). *Making a diagnosis*. In Wing (Ed.) *The autistic spectrum – A guide for parent and profissionals*. London: Constable.

Wing, et al. (2011). *Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM- IV*. *Research in developmental disabilities*, 32, 768-773.

Winter-Messiers, M. A.; Herr, C. M.; Wood, C. E.; Brooks, A. P.; Gates, M. A. M.; Houston, T. L.; Tingstad, K. I. (2007). How Far Can Brian Ride the Daylight 4449 Expresse? A Strength-Based Model of Asperger Syndrome Based on Special Interest Areas. *Focus on Autism and Other Development Disabilities*, 22 (2), pp. 67-79.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yirmiya, N., Sigman, M. e Freeman, B.J. (1993). *Comparison between diagnostic instruments for identifying high functioning children with autism*. Journal of Autism and Developmental Disorders 24, 281-91.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS:

Abreu, A. C. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Consultado em 28 de novembro de 2014 de <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1560/1/TESE%20FINAL.pdf>.

ALMEIDA, Marina S.R. (2012). Principais Instrumentos Diagnósticos de Autismo. Consultado em 01/04/2016, disponível em http://www.institutoinclusaobrasil.com.br/informacoes_artigos_integra.asp?artigo=152.

Alves, S. (2011). *A abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado em 9 de novembro de 2014 de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/564/TM-ESEPF-SUP_2011-TESESCARLAALVES.pdf?sequence=2.

American Autism Association. Consultado em 19.05.2015, disponível em <http://www.myautism.org/>.

American Psychiatric Association (2013). Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5. Consultado em 24/06/2015, disponível em <http://www.psychiatry.org/dsm5>.

American Psychiatric Association (2013), *DSM-5 Development*. Consultado em 02.02.2016, disponível em <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>.

Baptista, M. (2013). *Os pais e a família no jardim-de-infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Consultado em 16 de novembro de 2014 de http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5091/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio_Marta%20Baptista_Os%20pais%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20-%20uma%20parceria%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20do%20curr%C3%ACulo.pdf.

Brinquete, J. (2012). *Educação em Ciência no Jardim de Infância*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Consultado em 28 de novembro de 2014 de http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3788/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Mestrado_J%C3%A9LIA.pdf.

Brito, R. (s.d.). *As TIC em Educação Pré-Escolar portuguesa: atitudes, meios e práticas de educadores e crianças*. Andaluzia: Universidade de Málaga. Consultado em 9 de novembro de 2014 de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2509/1/arcaComum.pdf>.

Cardoso, M. R. (2011). *Compreensão Emocional – A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar*. Lisboa: Núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa. Consultado em 28 de novembro de 2014 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4419/1/ulfpie039551_tm.pdf.

Carvalho, T. (s.d.). *Colégio São José*. Consultado em 16 de novembro de 2014 de <http://www.saojose.com.br/index.php/vida-escolar/educacao-infantil/nivel-i/grupo-dinossauro/260-dramatizacoes-do-cotidiano-estimulam-a-imaginacao-das-criancas>.

Castelli, M. D. (2010). *A reflexão sobre a prática pedagógica: processo de ação e transformação*. Consultado em 17 de dezembro de 2014 de http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/02_01_00_A_reflexao_sobre_a_pratica_pedagogica__processo_de_acao_e_transformacao.PDF.

CDEDS (1997). *Best Practices for Designing and Delivering Effective Programs for Individuals with Autistic Spectrum Disorders*. Califórnia. Consultado em 01.02.2016, disponível em <http://www.behavior-consultant.com/aut-dx-devices.htm>.

Caldéron, Liliana et al. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 1 (5): 77-90. Consultado em 04/04/2016, disponível em <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2074/1453>.

Cesar, Ana (2005). Método do Estudo de Caso (Case studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. *REMAC-Revista Eletrônica Mackenzie de Casos*, São Paulo, v. 1, n. 1. Consultado em 19.03.2016, disponível em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf.

Correia, V. (2012). *A importância atribuída ao Desenho Infantil pelos Adultos*. Beja: Escola Superior de Educação de Beja. Consultado em 7 de dezembro de 2014 de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3965/1/Estudo%20-%20A%20importancia%20atribuida%20ao%20desenho%20infantil%20pelos%20adultos.pdf>.

DSM-V, Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, American Psychiatric Association. Consultado em 12/01/ 2014 de <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld->

file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM%20V.pdf.

Duque, I., Pinho, L., & Carvalho, P. (2013). Organização e tratamento de dados na Educação Pré-Escolar: Uma primeira aproximação. *EXEDRA – Revista Científica ESEC*, VII, pp. 86-99. Consultado em 9 de novembro de 2014 de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/08/09EF-v2.pdf>.

Ferraz, B. (s.d.). *A interação entre as crianças*. São Paulo: Escola de Educadores. Consultado em 31 de outubro de 2014 de http://www.escoladeeducadores.com.br/ee/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=29.

Fidalgo, PI. (2009). *O ensino e as Tecnologias da Informação e Comunicação*. Consultado em 02/01/2016 em http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_05.pdf.

Goldsteins, Ariela (2010). *Modelo DIR/Floortime*. Consultado em 05/05/2014, disponível em <http://floortimebrasil.blogspot.pt/2010/04/modelo-dirfloortime.html>.

Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a Infância e a juventude entre culturas*. Gulbenkian: Casa da Leitura. Consultado em 31 de outubro de 2014 de http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/000791_PL.pdf.

Horta, M. H. (2006). *A abordagem escrita na educação pré-escolar: representações das educadoras de infância cooperantes*. Faro: Universidade do Algarve. Consultado em 9 de novembro de 2014 de <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/630/105/TESE%20SEGUIDA.pdf>.

Jesus, C. (2012). *Gestão de conflitos na escola*. Beja: Escola Superior de Educação de Beja. Consultado em 8 de novembro de 2014 de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3937/1/FINAL%20-%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

Lima, E., & Mello, S. (2006). Infância e lúdico: reflexões para a educação infantil. *Educação em Revista*, VII, pp. 17-30. Consultado em 9 de novembro de 2014 de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/604/487>.

Lopes, A. C. (2013). *A relação entre a Escola e a Família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Consultado em 17 de dezembro de 2014 de <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6643/1/TMPTese%20-%20A%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20entre%20a%20Escola%20-%20Fam%C3%ADlia.pdf>.

Lopes, L., Lopes, V., Pereira, B., & Santos, R. (s.d.). *A importância do recreio escolar na atividade física das crianças*. Consultado em 22 de novembro de 2014 de file:///C:/Users/TOSHIBA/Downloads/Lopes_Lopes(2012)A%20Impor.pdf.

Marques, L. (2012). *Promover a interação entre crianças da mesma idade*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado em 16 de novembro de 2014 de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/611/TM_PE_LILIANAMARQUES_2012.pdf?sequence=4.

Meirinho, S. (2012). *Práticas educativas num jardim-de-infância para a aprendizagem das ciências*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Consultado em 6 de dezembro de 2014 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7688/1/ulfpie042965_tm.pdf.

Moniz, M. M. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores – Departamento de Ciências da Educação. Consultado em 22 de novembro de 2014 de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTevesMoniz.pdf>.

Ostetto, L. (s.d.). *Planejamento na Educação Infantil... Mais que a atividade. A criança em foco*. Consultado em 28 de novembro de 2014 de <http://drb-assessoria.com.br/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.pdf>.

Pacheco, J.; Eggertsdóttir, R.; Marinósson, G. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia de aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Pereira, I., Lobo, A., Ribeiro, A., Martins, A. C., Lopes, A. C., Lopes, A. M., ... Leite, V. (2010). *Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português* (Vol. II). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho – Serviço de Publicações. Consultado em 21 de novembro de 2014 de file:///C:/Users/TOSHIBA/Downloads/Pnep%20volume%202.pdf.

Pólvora, S. (2011). *O contributo da expressão plástica para o desenvolvimento da habilidade de Motricidade Fina*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal. Consultado em 6 de dezembro de 2014 de http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4354/1/relat%C3%B3rio_final_Junho%5B1%5D.pdf.

Ribeiro, P. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança. Consultado em 7 de novembro de 2014 de

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6823/1/Mestrado%20trabalho%20final.pdf>.

RIBEIRO, Sabrina (2010). ABA: *Uma intervenção eficaz em casos de Autismo in Revista Autismo – Informação Gerando Ação*. Consultado em 08/04/2016, disponível em <http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/aba-uma-intervenc-o-comportamental-eficaz-em-casos-de-autismo>.

Scardua, V. (julho/dezembro de 2009). Crianças e meio ambiente: a importância da educação ambiental na educação infantil. *FACEVV, III*, pp. 57-64. Consultado em 22 de novembro de 2014 de <http://www.facevv.edu.br/Revista/03/ARTIGO%20VALERIA%20MOTA.pdf>.

Serrão, E. (2009). *O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências. Consultado em 4 de novembro de 2014 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf.

Silva, S. M. (s.d.). NEE_Desenvolvimento Curricular. Consultado em 9 de novembro de 2014 de <https://sites.google.com/site/needesenvolvimentocurricular/home/b---trabalhos-dos-alunos/modelos-curriculares-para-a-educacao-pre-escolar/movimento-da-escola-moderna-mem>.

Sisto, C. (s.d.). *A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil*. Consultado em 16 de novembro de 2014 de <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>.

Sisto, C. (s.d.). *A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil*. Consultado em 16 de novembro de 2014 de <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>.

Soares, L. (s.d.). *O Quotidiano no Jardim-de-Infância segundo a Metodologia de Trabalho de Projecto*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado em 7 de novembro de 2014 de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/586/TM_PE1_LILIANASOARES2.pdf?sequence=4.

Sousa, A. C. (2012). *A linguagem oral na Educação Pré-Escolar – uma ferramenta para crescer, comunicando*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Consultado em 28 de novembro de 2014 de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3633/1/Relat%C3%B3rio%20final%20de%20PIS%20Ana%20Sousa.pdf>.

Souza, M. D. (junho de 2005). A Expressão Plástica Infantil com Ênfase na História da Educação. *HISTEDBR On-line*, pp. 80-92. Consultado em 12 de abril de 2016 de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art08_18.pdf.

Topa, P. M. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança. Consultado em 8 de novembro de 2014 de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7638/1/Relat%C3%B3rio%203.pdf>.

VIEIRA, Soraia (2013). Os benefícios do PECS. *Revista Autismo*, 3. Consultado em 24.06.2014, disponível em <http://www.revistaautismo.com.br/RevistaAutismo003.pdf>.

Sites consultados a 15/12/2015

<http://www.comunicaoalterativa.com.br>

<http://www.apsa.org.pt>

<http://www.udel.edu/bkirby/asperger/>

<http://www.udel.edu/bkirby/asperger/bauerport.html>

<http://www.udel.edu/bkirby/asperger/williamsport.html>

<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0254.pdf>

www.examiner.com/article/5-things-autism-parents

<https://sindromedeaspergerautismobrasil.wordpress.com/2013/06/05/5-coisas-sobre-a-dsm-v-e-diagnostico-do-autismo-os-pais-devem-sabe/>

<http://www.child-psych.org/2010/02/autism-and-aspergers-in-the-dsm-v-going-beyond-the-politics.html>

<http://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php/DSM>
V:_contexto_hist%C3%B3rico_e_cr%C3%ADtico

[https://nadjafavero.wordpress.com/2013/06/05/dsm-v-e-tea/\[online](https://nadjafavero.wordpress.com/2013/06/05/dsm-v-e-tea/[online)

<http://iacapap.org/wp-content/uploads/A.9-DSM-5-PORTUGUESE-2015.pdf>

<http://iacapap.org/wp-content/uploads/A.9-DSM-5-PORTUGUESE-2015.pdf>,
consultado a 05/01/2016.

ANEXOS

Anexo 1 - Evolução histórica do TEA

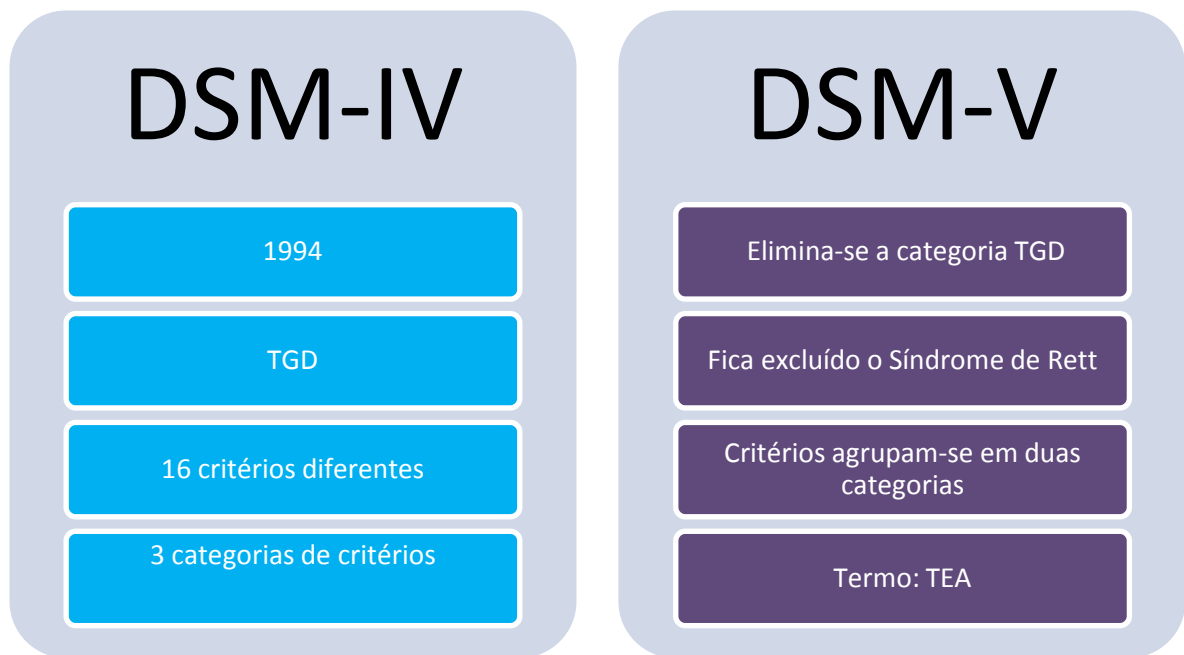


Figura 1 – Evolução histórica do TEA

Anexo 2 - Distinção entre os três critérios principais para diagnóstico segundo o DSM-IV e os dois critérios principais para diagnóstico, segundo o DSM – V

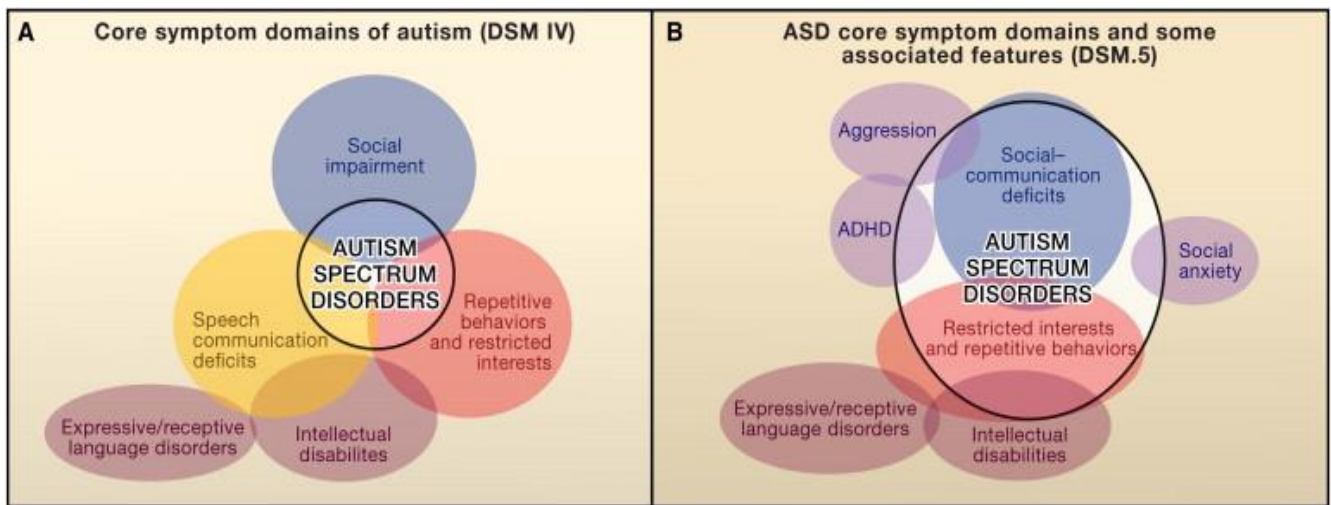


Figura 2 – Distinção entre os três critérios principais para diagnóstico segundo o DSM-IV e os dois critérios principais para diagnóstico, segundo o DSM – V. (online [https://nadjafavero.wordpress.com/2013/06/05/dsm-v-e-tea])

Anexo 3 - Principais alterações nos transtornos invasivos do desenvolvimento no DSM-5

Mudança	Magnitude	Análise Racional
Fusão dos três antigos diagnósticos de transtorno do desenvolvimento em um único	Maior	Um espectro único descreve melhor a apresentação dos sintomas, evolução e resposta ao tratamento.
Define dois domínios principais da síndrome em vez de três	Moderada	Dois domínios anteriores (prejuízo na interação social e na comunicação) foram considerados sobreposição.
Remoção de Síndrome de Rett	Menor	Comportamentos TEA estão presentes apenas por um breve período durante o desenvolvimento em pacientes com síndrome de Rett - eles ainda podem ser diagnosticados com TEA.
Remoção de transtorno desintegrativo da infância	Menor	Pacientes com transtorno desintegrativo da infância apresentam sintomas físicos específicos e experimentam um padrão distinto de regressão do desenvolvimento.

Tabela 1 - Principais alterações nos transtornos invasivos do desenvolvimento no DSM-V [online <http://iacapap.org/wp-content/uploads/A.9-DSM-5-PORTUGUESE-2015.pdf>]

Anexo 4 - Critérios de diagnóstico das perturbações do Espectro do Autismo do DSM-V do comportamento a diferentes contextos sociais.

A. Défices persistentes na comunicação e interação social (têm que se manifestar os três seguintes)	
1. Défice na reciprocidade socio-emocional:	<ul style="list-style-type: none"> • Interação social anormal; • Incapacidade de estabelecer uma conversa; • Capacidade reduzida de partilhar interesses, emoções e afeto; • Ausência de iniciativa de interação social.
2. Défice na comunicação não verbal usados na interação social:	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzida integração entre as comunicações verbal e não verbal; • Contato visual e linguagem corporal anormais; • Défice no entendimento e uso da comunicação não verbal; • Ausência total de expressões faciais e gestos.
3. Défice no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos próprios do nível etário:	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no ajustamento do comportamento a diferentes contextos sociais; • Dificuldade na partilha de brincadeiras imaginativas e em fazer amigos; • Aparente ausência de interesse nas pessoas.
B. Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos e repetitivos (apenas tem que ser manifestados dois dos seguintes)	
1. Diálogo, movimentos motores ou uso de objetos estereotipados ou repetitivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Estereótipos motores simples; • Repetição automática de vocalizações; • Uso repetitivo de certos objetos e frases idiossincráticas.
2. Adesão excessiva a rotinas, padrões ritualizados de comportamentos verbais e não verbais ou resistência excessiva a mudanças:	<ul style="list-style-type: none"> • Rituais motores; • Insistência na mesma rotina ou alimento e questionamento repetitivo; • Stress extremo em pequenas mudanças.
3. Interesses anormalmente restritos e fixos, na intensidade ou foco:	<ul style="list-style-type: none"> • Forte apego ou preocupação com certos objetos; • Interesses excessivamente limitados ou repetitivos.
4. Hiper ou hiporeatividade a estímulos sensoriais:	<ul style="list-style-type: none"> • Aparente indiferença a algumas sensações; • Resposta adversa a sons ou texturas específicos; • Fascínio por luzes ou certos objetos.
C. Estes sintomas têm que estar presentes no início da infância (podem não se manifestar todos até que as exigências sociais excedam as capacidades limitadas das crianças)	
D. Os sintomas em conjunto limitam e prejudicam as atividades do dia-a-dia	

Quadro 1 - Critérios de diagnóstico das perturbações do Espectro do Autismo do DSM-V do comportamento a diferentes contextos sociais. (adaptado de APA, 2012 – online [http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx])

Anexo 5 - Nível de severidade das perturbações do TEA

Nível de severidade da PEA	Interação social e comunicação	Interesses restritos e comportamentos repetitivos
Nível 3 (Necessitam de um acompanhamento muito substancial)	<ul style="list-style-type: none"> • Défice severo na capacidade de interação social verbal e não-verbal, com incapacidades severas a nível funcional. • Iniciativa muito limitada de interação social. • Fraca resposta a exigências sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupações, comportamentos e/ou rituais fixos, que interferem muito a nível funcional. • Revelam stress quando os rituais ou rotinas são interrompidos. • Grande dificuldade para redirecionar os interesses repetitivos.
Nível 2 (Necessitam de um acompanhamento substancial)	<ul style="list-style-type: none"> • Défice severo na capacidade de interação social verbal e não-verbal, com incapacidades severas a nível funcional, mesmo quando há ajuda de outrem. • Iniciativa limitada de interação social. • Resposta reduzida ou anormal a exigências sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos restritos e repetitivos e/ou preocupações ou interesses fixos, que aparecem com frequência, interferindo a nível funcional. • Revelam stress ou frustração quando os comportamentos restritos e repetitivos são interrompidos. • Dificuldade para redirecionar os interesses repetitivos
Nível 1 (Necessitam de acompanhamento)	<ul style="list-style-type: none"> • Défice na capacidade de interação social, quando não há ajuda de outrem, com incapacidades a nível funcional. • Dificuldade em iniciar interações sociais. • Respostas a exigências sociais são mal sucedidas, o que causa uma diminuição do interesse a nível social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos restritos e repetitivos interferem significativamente a nível funcional. • Resistência as tentativas de interrupção dos comportamentos restritos e repetitivos.

Quadro 2 - Nível de severidade das perturbações do espectro do autismo (APA, 2012 – online [<http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>]).

Anexo 6 - Níveis de disfunção cognitiva das DM

Nível das DM	
Ligeiro	QI de 50 a 70
Moderado	QI de 35 e 49
Severo	QI de 20 a 34
Profundo	QI inferior a 20

Tabela 2 - Níveis de disfunção cognitiva das DM (adaptado de Emerson et al., 2012)

Anexo 7 - Prevalência do TEA

Identified Prevalence of Autism Spectrum Disorders ADDM Network 2000-2008 Combining Data from All Sites				
Surveillance Year	Birth Year	Number of ADDM Sites Reporting	Prevalence per 1,000 Children (Range)	This is about 1 in X children...
2000	1992	6	6.7 (4.5-9.9)	1 in 150
2002	1994	14	6.6 (3.3-10.6)	1 in 150
2004	1996	8	8.0 (4.6-9.8)	1 in 125
2006	1998	11	9.0 (4.2-12.1)	1 in 110
2008	2000	14	11.3 (4.8-21.2)	1 in 88

Quadro 3 – Prevalência do TEA [online http://autismoembraga.blogspot.pt/2012_03_01_archive.html]

Anexo 8 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

A área do Desenvolvimento Pessoal e Social é uma área integradora e transversal às demais áreas, sendo muito importante na vida e ao longo do processo de aprendizagem e aquisição do saber. Compreende as aprendizagens relacionadas com os aspetos evolutivos da identidade da criança (imagem positiva de si mesmo e os sentimentos de eficácia, segurança e autoestima), sublinha as finalidades formativas da socialização, numa perspetiva de educação para os valores. A inclusão destes conteúdos na intervenção educativa implica que se promovam: vivências positivas de interação social que levem as crianças a construírem referências para a compreensão dos direitos e deveres inerentes à vida em sociedade; atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis e livres, capazes de resolverem problemas; o crescimento pessoal, a nível físico e psíquico respeitando as diferenças sociais, étnicas e de género.

A Área da Comunicação e Expressão engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor, simbólico e da imaginação criadora, que determinam a compreensão e progressivo domínio das diferentes formas de linguagem para comunicar e representar pensamentos, sentimentos e vivências. Compreende três domínios intimamente relacionados: o das expressões - motora, dramática, plástica e 11 musical; o da linguagem oral e abordagem da escrita e matemática. Todos estes domínios contribuem para a aprendizagem de códigos, que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo e o mundo que a rodeia.

A Área do Conhecimento do Mundo integra os domínios das ciências do meio físico e social, procurando responder à curiosidade natural das crianças e ao seu desejo de saber e compreender o ambiente que as cerca e que está ao alcance da sua perceção e experiência. A intervenção educativa deverá desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que as capacite para: observar e identificar os elementos da paisagem natural e humana; estabelecer algumas relações entre as características do meio físico com as formas de vida; valorizar a importância do meio natural e a sua qualidade para a vida; conhecer algumas das formas mais usuais de organização da vida humana, valorizando a sua utilidade; conhecer hábitos e normas de comportamento social, os costumes e aspetos tradicionais da comunidade.

Anexo 9 - As seis etapas sequenciais que se interligam do Modelo PECS

As seis etapas sequenciais que se interligam do **Modelo PECS (Picture Exchange Communication System)**:

Fase 1 – A Troca Fisicamente Assistida - requer a presença de dois terapeutas, um que deverá mostrar o objeto desejável e outro que auxilia a criança a seleccionar a imagem correspondente, para depois se proceder à troca do objeto pela imagem.

Fase 2 – Aumento da Espontaneidade – inclui passos essenciais como permitir pequenas brincadeiras de 10 a 15 segundos com o objeto desejado ou que coma parte do alimento pretendido. Deve-se aumentar a distância entre a criança e o terapeuta e, posteriormente, entre a criança e a fotografia.

Fase 3 – Discriminação de Figuras – apresentar inicialmente um objeto desejável e outro não pretendido, fornecendo o reforço desejado e tecendo elogios perante a opção correcta, devendo ir-se acrescentando imagens e manipulando o valor do reforço das “não preferidas” para que a criança aprenda a fazer escolhas.

Fase 4 – Estruturação das frases – aqui a criança já vai solicitar objetos presentes e não presentes utilizando uma frase constituída por várias palavras que observa num livro. A criança coloca a expressão “Eu quero” numa tira de velcro, seguida da imagem do objeto desejado e entrega ao seu interlocutor. É igualmente importante que se criem oportunidades para que a criança solicite objetos fora do seu alcance.

Fase 5 – Resposta à pergunta “O que é que tu queres?” – a criança poderá espontaneamente solicitar uma variedade de objetos e responder a esta questão. Inicialmente a questão é acompanhada pela presença visual da frase “Eu quero” no quadro de comunicação, para que posteriormente se vá aumentando o intervalo de atraso.

Fase 6 - Respostas e Comentários Espontâneos – a criança responde de modo apropriado a questões como “O que vês?” e a outras semelhantes.

Anexo 10 - Organização do espaço do Modelo TEACCH

A **estrutura física** – a organização do espaço, dos materiais e das atividades, devem ser executadas de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a independência das crianças.

Deverá ter:

- ✓ Áreas claramente definidas e separadas por fronteiras físicas;
- ✓ Só deverá ser utilizada para determinados fim e deve ser objeto de poucas alterações;
- ✓ Deverá ajudar a criança a focar a sua atenção nos aspetos mais relevantes das tarefas.

Horário – A função dos horários é de dar a noção de sequência à criança, indicando as atividades que irá realizar durante o dia, ajudando-a na antecipação e previsão. O horário diário visualizado comunica à criança que atividade ocorrerá a seguir e, em que espaço se realizará, ao mesmo tempo, ajuda a criança a diferenciar essas atividades, oferece-lhe segurança, diminui o stress e a ansiedade, deixando a criança de ser confrontada com o imprevisto. O horário tem que ser organizado de cima para baixo, de forma a indicar sobre os espaços por onde passará para a realização das atividades.

Área de trabalho individual – O objetivo principal deste sistema de trabalho é ensinar ao aluno a relação entre causa e o efeito. Cada criança, deve ter um plano de trabalho organizado e estipulado pelo professor, que inclui uma sequência de tarefas, pois, devemos mostrar à criança o que realmente queremos que ela faça.

Gabinete de trabalho individual – É o local de trabalho onde cada aluno trabalha autonomamente. É aqui que se verifica se as aprendizagens foram consolidadas, tendo o aluno o plano de trabalho exposto, através de cartões elucidativos da tarefa, na parede, à sua frente.

Mesa de trabalho individual – local onde a criança trabalha em grupo, mas experimentando as suas próprias hipóteses.

Área do computador – O computador exercita a escrita, a leitura, a matemática e a destreza manual, sendo usado como complemento às aprendizagens.

A utilização de rotinas – Segundo Cripe e Venn (1997), “*As actividades funcionais da criança realizadas diariamente, as quais fazem parte dos acontecimentos da vida diária, ocorrem regularmente e são repetidas frequentemente, pelo que oferecem muitas oportunidades para ensinar, aprender (...)*” Cripe e Venn (1997). As rotinas dão segurança à criança, permitindo-lhe diminuir a instabilidade e antecipar as atividades. No início do processo de aprendizagem, devem ser relevantes, mas à medida que são cimentadas, deve-se diminuir a sua importância.

As pistas visuais – As instruções visuais ajudam a criança a focalizar a atenção em detalhes e dão-lhe orientações daquilo que ela deve fazer e da sequência a seguir, sendo assim, deve-se

adotar um modelo com figuras padrão associadas às palavras escrita para que a criança aprenda a estabelecer a correspondência entre o significante e o significado. As pistas visuais permitem:

- ✓ Aprender mais rápido;
- ✓ Reduzir o seu comportamento agressivo;
- ✓ Adaptar-se às situações;
- ✓ Terminar as tarefas propostas sozinha;
- ✓ Adquirir autonomia e independência.

As instruções visuais devem ser colocadas em todo o espaço escolar que a criança utiliza, de forma que seja mais fácil a sua orientação e estruturação das ideias.

Avaliação – No final do dia, quando fazem a recapitulação do trabalho realizado, ajuda a criança a reviver cenas e sequencializá-la de forma cronológica, estimulando a memória, a linguagem e o raciocínio lógico matemático.

Área de lazer – Local onde as crianças podem ver filmes, folhear livros e revistas, ou seja, onde podem praticar atividades livres.

Áreas da psicomotricidade – dadas as dificuldades psicomotoras que, normalmente, estas crianças possuem, em termos de motricidade fina, grafo motricidade, noções espaço-temporais, de conhecimento do corpo e da postura corporal, é necessário desenvolver atividades específicas. O espaço destinado à psicomotricidade deverá ser: amplo e arejado, devendo estar equipado com colchões, piscina de bolas, arcos, materiais insufláveis, etc.

Espaço “Time Out” – É uma área para utilizar sempre que a criança entre em crise, com a finalidade de controlar o seu comportamento e as suas emoções. Este espaço deve estar desprovido de qualquer tipo de material e estar protegido com materiais, como a cortiça ou a esponja.

Anexo 11 - Autorização do Encarregado de Educação

Declaração

Na condição de encarregado de educação aceito que o meu educando participe na investigação desenvolvida pela docente Eleonora Andreolina Preces Moita, mestranda da Escola Superior de Educação de Coimbra, orientada pela Professora Doutora Anabela Panão, na Escola X, no âmbito da sua dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor.

Tomei conhecimento do tema da intervenção, designadamente **A inclusão de uma criança com TEA na educação pré-escolar: Que respostas educativas se esperam... Um estudo de caso** e do método de recolha de dados: levantamento de informações acerca de uma criança com TEA, em contexto escolar, familiar e terapêutico.

A minha participação é voluntária e foi-me assegurado que será respeitada a confidencialidade dos dados e protegida a identidade dos participantes em qualquer relatório ou publicação.

Com esta autorização estaremos a colaborar para o desenvolvimento socio-emocional de crianças com TEA.

Com os melhores cumprimentos.

Beja, _____ de fevereiro de 2015

O Encarregado de Educação,

Anexo 12 - Requerimento à Diretora do Agrupamento

Exma. Diretora do Agrupamento de Escolas

Assunto: Autorização para recolha de dados para Dissertação de Mestrado

Eleonora Andreлина Precês Moita, docente de Educação Especial, a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra, encontra-se a desenvolver uma investigação no âmbito da dissertação de Mestrado.

Trata-se de um projeto de intervenção sobre o Transtorno do espectro do Autismo (TEA), identificando quais as práticas pedagógicas mais eficazes na Educação de uma criança com esse diagnóstico, orientado pela Professora Doutora Anabela Panão. Com este estudo, pretende-se criar um conjunto de condições ideais, por meio de experiências teórico-práticas, que sejam capazes de clarificar a especificidade destas crianças, para reconhecer as dificuldades e necessidades que aqueles enfrentam, para interiorizar as suas características, interesses, motivações, afetos e conflitos e, da mesma forma, aprender os métodos e técnicas a utilizar posteriormente perante um caso de Transtorno do Espectro do Autismo.

A pertinência deste estudo prende-se com o facto de verificar até que ponto as crianças e portadoras de TEA conseguem adquirir competências sociais, comportamentais e comunicativas.

Para concretização dos objetivos propostos neste projeto será necessária a aplicação de uma recolha de dados acerca de uma criança de 5 anos com TEA a frequentar um dos jardins de infância do vosso agrupamento, em contexto escolar, familiar e terapêutico.

Vimos, pois, solicitar que Vossa excelência se digne a autorizar a realização deste trabalho na supramencionada instituição escolar assegurando, desde já, a confidencialidade dos dados, protegida a identidade dos participantes e obtido o consentimento informado dos encarregados de educação do aluno.

Agradecendo, desde já, a colaboração que nos possa dispensar e o seu contributo para o desenvolvimento desta investigação subscrevemo-nos com consideração.

Com os melhores cumprimentos.

A investigadora,

Beja, 12 de fevereiro de 2015

Anexo 13 – Declaração da Diretora

_____, diretora do Agrupamento de Escolas, autorizo que a docente, Eleonora Andreina Preces Moita, a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra, proceda à recolha de dados para o projeto de investigação conducente à sua dissertação de Mestrado, orientada pela Professora Doutora Anabela Panão.

Tomei conhecimento do tema da investigação, designadamente **A inclusão de uma criança com TEA na educação pré-escolar: Que respostas educativas se esperam... Um estudo de caso** e do método de recolha de dados: levantamento de informações acerca de uma criança com TEA, em contexto escolar, familiar e terapêutico.

Foi-me assegurado que será obtido o consentimento informado dos encarregados de educação do aluno que participe no estudo, bem como será respeitada a confidencialidade dos dados e protegida a identidade dos participantes em qualquer trabalho ou publicação dos resultados da investigação.

Com esta autorização colaboramos na área de desenvolvimento socio-emocional de crianças com síndrome de TEA.

Com os melhores cumprimentos.

Beja, 12 de fevereiro de 2015

A Diretora do Agrupamento de Escolas,

Anexo 14 – PEI do aluno D

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Ano Letivo 2014/2015

Estabelecimento de Ensino: E.B.1./J.I.

Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas

Nome: Aluno D

Data de nascimento: 07/07/2010

Morada: _____

Telefone: _____

Educadora Titular de Turma:

Docente de Educação Especial:

História escolar e pessoal

Resumo da história escolar

O menino D é uma criança de cinco anos, muito meiga, revelando dificuldades de relação e de comunicação. Até ao final do ano letivo de 2010/11, o D permaneceu, durante o dia, em casa dos avós, onde realizava diversas atividades, tais como jogos no computador e na TV. Regularmente, os avós também lhe proporcionavam alguma atividade no jardim público mais próximo de sua casa e com frequência ia ao JI do irmão brincar no exterior.

Segundo informações da mãe, foi por sua sugestão que levou o D ao pediatra, com a preocupação de o filho não falar, tendo por comparação a experiência dos dois filhos mais velhos.

O pediatra encaminhou para consulta de psicologia, onde depois foi conduzido para as consultas do Dr. X, no HDE, que solicitou avaliação auditiva, porém, não se verificaram alterações neste domínio. Este clínico aconselhou ainda a integração em jardim de infância logo que possível, o que veio a acontecer em setembro de 2012, altura em que o Martim integrou a Sala do Sol do JI X. A Intervenção Precoce acompanhou o D desde dezembro de 2012, inicialmente no domicílio e, a partir de setembro de 2013, em contexto educativo.

Segundo informação médica do Dr. X (Neuropediatria, HDE), o D apresenta um quadro de perturbação de relação (perturbação multissistémica padrão C-DC O-3R), sugerindo apoio individualizado de Intervenção Precoce e integração em creche para implementação do método DIR/ Floortime, a fim de compensar as dificuldades que apresenta.

Refere-se ainda que, mediante autorização expressa (em anexo ao PIIP) da encarregada de educação, datada de 24 de maio de 2013, foram captadas imagens de vídeo do Martim durante a realização das tarefas/ comportamentos intervencionados. Essas imagens foram entregues à mãe do Martim, em CD, que poderá, de acordo com a sua vontade, disponibilizá-las aos intervenientes no processo educativo do Martim no presente ano letivo (2013/14).

No ano letivo de 2014/15, o D frequenta o Jardim de Infância X.

Outros antecedentes relevantes

O D é uma criança afetuosa e que gosta e procura, frequentemente, o carinho dos adultos, nomeadamente da professora de Educação Especial e da Assistente operacional.

Segundo o relatório clínico de Pedopsiquiatria do Centro Hospitalar de X, datado de 07 de julho de 2014, esta criança apresenta uma Perturbação da Relação e da Comunicação (Perturbação do Espectro do Autismo) caracterizada por uma perturbação qualitativa do desenvolvimento em três áreas principais, tais como **interação social, comunicação e comportamento, com um reportório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo**. “Tem indicação para beneficiar de apoio individualizado por equipa de intervenção precoce, bem como de acompanhamento individual permanente, integrado em jardim infantil regular, como parte integrante de programa pedagógico e terapêutico que visa compensar as suas dificuldades”.

Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Atividade e participação - Funções e estruturas do corpo – Fatores ambientais

De acordo com os dados da avaliação realizada por referência à CIF-CJ (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, versão Crianças e Jovens) o D apresenta:

Funções e Estruturas do Corpo:

Segundo relatório da Pedopsiquiatra Dr^a X e do pediatra Dr. Y:

Deficiência Moderada: funções intelectuais (b117.2); funções do temperamento e da personalidade (b126.2); funções da energia e dos impulsos (b130.2), funções do sono (b134.2), funções da memória (b144.2), funções psicomotoras (b147.2) e funções emocionais (b152.2).

Deficiência Grave: funções da percepção auditiva (b150.3), funções psicossociais globais (b122.3), funções da atenção (b140.3), funções da percepção (b156.3), funções do pensamento (b160.3), funções cognitivas de nível superior (b164.3), funções mentais da linguagem (b167.3) e funções de experiência pessoal e do tempo (b180.3).

Atividade e Participação:

Dificuldade Grave: focar a atenção no toque, face e voz humana (d1600.3), executar a rotina diária, outra... (d2309.3), falar (d330.3), observar (d110.3) e imitar (d130.3), interações interpessoais gerais, outras... (d729.3) e em compreender mensagens faladas simples (d3101.2).

Fatores Ambientais:

Facilitador moderado: Destaca-se a relevância dos Produtos e Tecnologias para a Comunicação (e1258+2) enquanto facilitador para otimizar a funcionalidade e a participação do Martim das rotinas dos seus contextos naturais.

Facilitador grave: Ao nível de apoio e Relacionamentos, a Família próxima (e310+3), Amigos (e320+3) e Pessoas em Posição de Autoridade (e330+3). Ainda as Atitudes individuais dos amigos (e410+3), as Atitudes individuais de pessoas em posição de autoridade (e425+3) e as Atitudes individuais de profissionais de saúde (e450+3).

Facilitador completo: Ao nível das Atitudes, as atitudes individuais dos membros da família próxima e amigos (e420+4).

Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar	
Apoio pedagógico personalizado	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Com o objetivo de proporcionar ao aluno um processo de aprendizagem adequado às suas necessidades e de acordo como o Artigo 16º, do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro dever-se-á aplicar as seguintes medidas de educação especial:</p> <p>Artº 17º Apoio pedagógico personalizado</p> <p>Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma.</p> <p>Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem.</p> <p>Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos.</p> <p>Reforço e desenvolvimento de competências específicas prestado por docente de Educação Especial. O Apoio Direto individualizado por parte do docente de Educação Especial poderá ocorrer dentro e/ou fora da sala de aula.</p> <p>Orientação metodológica/Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementação de um espaço de ensino/aprendizagem funcional, inclusivo e estruturado com base no modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children): - Centra-se nas áreas fortes – processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais; - Adapta-se a diferentes níveis de funcionamento e às necessidades da criança; - É um sistema de organização do espaço, de materiais e de atividades; - Facilita os processos de aprendizagem e a autonomia das crianças; meio consistente e previsível. <p>Estruturação Física da sala em áreas de trabalho:</p> <p>1. Aprender/Trabalhar (individualmente – de frente para o professor e de costas para situações de distração. Permite uma focalização da atenção nos aspetos importantes das diferentes tarefas);</p> <ul style="list-style-type: none"> - a área de aprender é o espaço de ensino individualizado, limpo de estímulos distratores (outros jogos ou objetos apelativos), onde se desenvolve a atenção e a concentração, ao mesmo tempo que são trabalhadas novas competências e tarefas (3 jogos); - o espaço deverá estar “limpo” de objetos que possam desviar a atenção do aluno, 	

contudo, pode ser organizado de forma a ir ao encontro dos seus interesses especiais para que se sinta tranquilo e confortável (plantas aromáticas que o aluno poderá pulverizar com água diariamente);

3 jogos (por exemplo, enfiamentos com 3 peças; pirâmide de argolas; jogo de associação com fotografias da família, etc.) que deverão ser trabalhados até que o aluno concretize a tarefa. Aí deverão ser introduzidos novos jogos/desafios. Caso o aluno manifeste dificuldades persistentes na concretização do jogo deverá ser equacionada a sua substituição por outro com menor grau de dificuldade ou que desperte maior interesse ao aluno;

- os jogos devem estar ordenados na mesma sequência no topo do armário e devem ser realizados pela mesma ordem;
- não se deve colocar mais do que um jogo na mesa de trabalho;
- quando um jogo for terminado deverá ser colocado na prateleira de baixo;
- realizar os jogos em períodos curtos inicialmente e ao longo do tempo tentar prolongar a atenção e concentração do aluno na realização das tarefas.

2. Brincar (proporcionar à criança o selecionar de brincadeiras e desta interagir com outras crianças);

A criança pode aprender a brincar com outros jogos, imitar/interagir com os colegas: casinha e garagem.

3. Computador (estimular as competências de atenção e de concentração);

- área a ser utilizada sempre com total supervisão de um adulto. Utilização do programa “Mimocas” ou outros programas adequados ao menino D.

4. Trabalhos de Grupo:

- área que desenvolve a interação e inclusão com o grupo. Desenvolvimento de atividades expressivas como pinturas, plasticina, massinha, etc.

5. Reunião (exploração dos objetos, das imagens, dos sons):

área destinada a desenvolver atividades com o grupo. A reunião pode realizar-se em vários momentos do dia (manhã/tarde): ouvir histórias e canções, aprender a estar sentado, etc.

6. Área Transitória (Local onde se encontra o horário individual do aluno):

- fornece ao aluno a noção de sequência das atividades que irá realizar ao longo do dia;
- utilização de cartões (fotografias dos espaços/atividades) que vai frequentar/realizar; o plano de trabalho (cartões com fotografias) deverá ser afixado no horário do aluno no início da manhã e no início da tarde;
- o cartão de cada espaço/atividade deverá ser retirado pelo aluno do horário aquando da

sua realização e colado no velcro do espaço. Quando terminar a tarefa deve novamente colar o cartão no velcro do horário;

- colocar uma bolinha verde quando termina uma tarefa ou atividade para que tenha noção das tarefas que já cumpriu e das que ainda terá que realizar;
- o plano de trabalho deverá estar bem visível na área de aprender/trabalhar (a área do aluno).

Dada a importância dos pais como principais estimuladoras da criança, recomenda-se que em casa do D os pais implementem um sistema semelhante ao referido no ponto anterior, adaptando-o às suas rotinas diárias.

Utilização do Caderno de Comunicação

Fotografias com os nomes dos pais e pessoas que trabalham com o aluno, além de imagens ilustrativas das rotinas diárias, como sanita, água, comida, entre outros.

	<input type="checkbox"/>
Adequações curriculares individuais	

	<input type="checkbox"/>
Adequações no processo de matrícula	

	<input type="checkbox"/>
Adequações no processo de avaliação	

	<input type="checkbox"/>
Currículo específico individual	

	<input type="checkbox"/>
Tecnologias de apoio	

De acordo com o previsto na alínea f), propõe-se a continuidade da utilização do sistema SPC, como forma de “permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social”.

Outras informações

Após a avaliação especializada pela Educação Especial, concluiu-se que a criança revela limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais de carácter permanente, resultando em dificuldades moderadas a graves, continuadas ao nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, tarefas e exigências gerais, comunicação, autocuidados, interações e relacionamentos interpessoais e áreas principais da vida que justificam a sua integração no Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro.

De acordo com o seu perfil de funcionalidade, o aluno necessita de uma intervenção específica e significativamente diferenciada, pelo que deverá ser integrado numa turma reduzida, de acordo com o disposto no ponto 2, do artigo 12º, do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro e segundo o ponto 3 do artigo 20.º, do Despacho n. 5048-B/ 2013 de 12 de abril.

O menino participa em conjunto com o restante grupo em todas as atividades curriculares desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, à exceção dos momentos de trabalho individualizado com a docente de Educação Especial e aquando da aula de Psicomotricidade e quando se desloca ao Hospital X, em Beja, para fazer Terapia da Fala.

A criança estará sujeita aos mesmos momentos de avaliação do seu grupo/turma, tal como está previsto no calendário escolar.

Esta avaliação deverá ter em vista a verificação do cumprimento da aplicação e da eficácia das medidas educativas nele contidas, ou a sua eventual reformulação, se for caso disso, decorrente da evolução do processo de aprendizagem do aluno.

Para que o aluno beneficie de um apoio mais individualizado possível, dado pelos docentes da turma, deve estar integrado numa turma reduzida.

Plano Individual de Transição

(Anexar o PIT, sempre que exista)

Não se aplica.

Responsável pelas respostas educativas

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
_____	Educadora Titular de Turma	_____
_____	Professora de Educação Especial	_____

Implementação e avaliação do PEI

Início da implementação do PEI

A partir de setembro de 2014.

Avaliação do PEI

A avaliação é contínua e sistemática, permitindo, sempre que seja necessário, a reformulação dos conteúdos e estratégias adotadas, no sentido de se contribuir para maior sucesso na aquisição das competências delineadas.

Nos momentos de avaliação sumativa interna da escola, será feita uma avaliação sobre o trabalho desenvolvido que terá por base os seguintes critérios:

- Aquisição das competências propostas;
- Análise do contexto sócio/afetivo que o aluno desenvolveu relativamente à escola, ao seu meio e ao seu desempenho académico.
- A troca de informação entre os intervenientes no ensino/aprendizagem.

No final de cada ano letivo será elaborado relatório circunstanciado.

As medidas educativas implementadas no PEI serão avaliadas trimestralmente pelo Conselho de Turma aquando das reuniões de avaliação de final de período. A avaliação da planificação anual assume carácter de continuidade e tem lugar em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola. A avaliação do PEI assume, também, carácter de continuidade, sendo revisto a qualquer momento de acordo com a necessidade observada e obrigatoriamente no final de cada ano letivo e no fim de cada ciclo do ensino básico, consubstanciado num relatório. Na avaliação do PEI participarão todos os envolvidos no processo: Encarregado de Educação, Educadora Titular de Turma, docente de Educação Especial e todos os restantes docentes que intervêm com o aluno, nas reuniões de avaliação de final de período, ou sempre que se considere necessário realizar uma reavaliação à luz da funcionalidade do aluno. Neste caso, serão marcadas reuniões

com uma equipe definida no momento dessa reavaliação, com todos os elementos pertinentes. A avaliação final será feita através de um relatório circunstanciado tendo por base as competências do aluno e o seu perfil de funcionalidade nos diferentes domínios referenciados à luz da CIF e CIF-CJ.

Transição entre Ciclos

Elaboração e Homologação

Intervenientes	Assinatura
Educadora Titular de Turma	
Docente de Educação Especial	
Encarregada de Educação	

Coordenação do PEI a cargo do Educador de Infância, Professor do 1.º Ciclo ou Diretor de Turma: (riscar o que não interessa)

Nome: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação:

Anexo 15 - Relatório Médico



CENTRO
HOSPITALAR
DE LISBOA
CENTRAL EPE

Centro Hospitalar de Lisboa Central, EPE

Hospital Dona Estefânia

Área de Pedopsiquiatria

UNIDADE DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Informação

Para os devidos efeitos se informa que
, apresenta um quadro de Perturbação da Relação e da Comunicação
(Perturbação do Espectro do Autismo). Tem indicação para beneficiar de apoio
individualizado por equipa de intervenção precoce, bem como de acompanhamento
individual permanente, integrado em jardim infantil regular, como parte integrante de
programa pedagógico e terapêutico que visa compensar as suas dificuldades.

Deverá manter este apoio por período não inferior a um ano

Lisboa, 7 de julho de 2014

Dr.
Chefe de Serviço Hospitalar de Pedopsiquiatria

Anexo 16 - Checklists com base no Portage

Legenda
Avaliação realizada em: X: novembro/ dezembro de 2014 X: julho de 2015

LINGUAGEM / COMUNICAÇÃO	NÃO	+/-	SIM	Observações
Mantém uma conversa simples	X	X		
Presta atenção a uma história.	X		X	Quando lhe interessa e pode manusear livros.
Conta uma história conhecida sem ajuda de ilustrações	X	X		Com ajuda e sem formular frases completas
Põe por ordem e conta uma história com 3-5 cartões.			X	Com orientações/ verbalização
Diz o nome completo a pedido	X	X		Só o primeiro nome
Usa corretamente os adjetivos grande e pequeno	X		X	
Relata experiências imediatas	X	X		Com ajuda e sem formular frases completas. Quando se sente frustrado grita e chora.
Diz o uso de objetos comuns	X		X	
Relata dois acontecimentos pela ordem em que aconteceram	X	X		Com ajuda e sem formular frases completas.
Usa linguagem inteligível a estranhos	X		X	
Obedece a uma sequência envolvendo 3 ordens.	X	X		
Consegue identificar objetos / figuras que formem par sob solicitação.	X	X		
Usa orações compostas por coordenação.	X			
Consegue identificar a parte de cima e de baixo de objetos, quando solicitado.		X	X	
Consegue identificar absurdos em figuras.	X	X		
Emprega as seguintes palavras: irmã(o), avó, avô.		X	X	
Completa frases com antónimos.	X			
Numa figura, nomeia o objeto que não pertence a uma determinada categoria.	X	X		Com ajuda e sem formular frases completas
Diz se duas palavras rimam ou não.	X			
Usa frases complexas, compostas por subordinação.	X			

COGNIÇÃO	NÃO	+/-	SIM	Observações
Nomeia objetos pequenos e grandes	X			
A pedido aponta para 10 partes do corpo	X			
A pedido aponta para um rapaz e uma rapariga	X		X	
Diz se é pesado ou leve	X			
Junta duas partes de uma figura para fazer um todo	X		X	
Descreve dois acontecimentos ou personagens de uma história conhecida ou de um programa da televisão.	X			
Emparelha objetos 1 a 1 (3 ou mais)	X		X	
Aponta para os objetos compridos e os curtos	X			
Imitando, conta até 3	X		X	
Imitando desenha um traço em V	X			
Separa objetos por categorias	X		X	Com ajuda
Imitando, conta 10 objetos	X		X	
Por imitação constrói uma ponte de 3 cubos	X		X	
Copia séries de "V" ligados (VVVVVVVV)	X		X	
Junta a perna ou um braço numa figura	X		X	
Faz um puzzle de 6 peças sem tentativas e erros	X		X	
Diz se os objetos são iguais ou diferentes	X		X	
Por imitação desenha um quadrado	X		X	
A pedido nomeia, pelo menos, 3 cores	X		X	Nomeia todas as cores
Nomeia 4 formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo e círculo)	X		X	
Resolve operações simples de adição (ex.: 3+2) com recurso a objetos concretos (lápiz).	X		X	
Resolve operações simples de subtração (ex.: 5-2) com recurso a objetos concretos (lápiz).	X			
Recorda-se de 4 objetos que viu numa imagem.	X			Não consegue
Nomeia períodos do dia (manhã, tarde, noite), associando-os com as diferentes atividades.	X			Não tem noção temporal
Nomeia o objeto que falta quando este é retirado de um grupo de três objetos.	X		X	
Relata 5 factos importantes de uma história que ouviu 3 vezes.	X			Não consegue

Desenha a figura humana (cabeça, corpo e quatro membros).	X		X	Um pouco confusa
Conta de cor de 1 a 20.	X		X	
Designa a esquerda e a direita em si própria.	X			Confunde
Ordena numa sequência correta os números de 1 a 10.	X		X	
Escreve o seu nome.	X		X	Só o primeiro nome
Diz as letras do alfabeto por ordem.	X		X	
Resolve labirintos simples.	X		X	
Enumera, por ordem, os dias da semana.	X			
Diz o mês e o dia do seu aniversário.	X			
Reconhece pelo menos 10 palavras escritas.	X		X	Apenas com as letras do jogo
Perante uma atividade comum é capaz de antecipar o que vai acontecer a seguir.	X			
Copia palavras e frases.	X		X	Tem mais dificuldade na frases

AUTONOMIA	NÃO	+/-	SIM	Observações
Desabotoa a sua roupa.	X	X		
Abotoa a sua roupa.	X	X		
Retira prato e talheres da mesa.	X			
Encaixa o fecho éclair.	X	X		
Lava as mãos e o rosto.	X	X		Com orientação/ verbalização
Usa talher apropriado para alimentar-se.	X	X		Só colher e garfo
Acorda de noite para ir a casa de banho, ou acorda seco.	X			Ainda faz chichi por vezes
Limpa e assoa o nariz em 75% das vezes sem ser lembrado		X		
Toma banho sozinho, precisando de ajuda apenas para lavar as costas, pescoço e orelhas.	X			
Aperta e desaperta cintos ou fivelas.		X	X	Com orientação/ verbalização
Veste-se sozinho, mas não dá laços.	X		X	Com orientação/ verbalização
Escova os dentes.	X	X		Com orientação/ verbalização
Vai a casa de banho a tempo, retira a roupa, usa papel higiénico, puxa o autoclismo e veste-se sem ajuda.	X		X	Com orientação/ verbalização
Penteia ou escova cabelos compridos.	X			
Pendura roupas em cabides.	X		X	
Limpa o nariz quando se lhe pede.			X	
Enfia cordões em sapatos.	X			
Amarra ou dá laços nos cordões dos sapatos.	X			
É responsável por uma tarefa semanal e executa-a quando se lhe pede, com ajuda de um colega.	X		X	Depende do interesse na tarefa e no colega que fica com ele. Entrega o leite aos colegas.
É responsável por uma tarefa semanal e executa-a quando se lhe pede, sem ajuda de um colega.	X			
Realiza um recado com apenas uma instrução.		X		
Realiza um recado, com duas instruções.	X			
Sabe quando tem de entrar e sair da sala, entendendo os toques.		X		
Arruma a sua caixa de material.		X		
Vai sozinho para a sala desde o portão da escola.	X			
Vai sozinho para o portão sempre que é hora de saída.	X			
Come o lanche da manhã sozinho.	X		X	
Vai sozinho à casa de banho.		X		Com orientação/ verbalização

SOCIALIZAÇÃO	NÃO	+/-	SIM	Observações
Brinca com 2 ou 3 crianças da mesma idade	X		X	
Partilha um objeto ou comida com outra criança, a pedido	X		X	
Imita o adulto em tarefas simples	X	X		
Traz ou leva um objeto ou pessoa a pedido	X		X	
Presta atenção à música ou a histórias durante 5-10 minutos	X		X	
Diz "por favor" e "obrigado" quando se lhe chama a atenção	X	X		
Escolhe, quando se lhe pede para o fazer	X	X		
Canta e dança ao som da música		X		Movimenta o corpo e a cabeça
Segue as regras de um jogo imitando as ações de outras crianças	X	X		
Segue as ordens de jogos em grupo dirigido por um adulto	X	X		
Cumprimenta outras crianças e adultos conhecidos, a pedido	X		X	Dá cinco e beijinhos
Cumprimenta adultos conhecidos sem que lhe chamem a atenção		X		Abraça e pede colo com os braços
Pede autorização para mexer num brinquedo com que outra criança está a brincar.	X	X		
Diz "faz favor" e "obrigado" 50% de vezes sem que chamem a atenção	X			
Cumprimenta adultos conhecidos sem que se lhe lembre.	X	X		
Espera pela sua vez	X	X		
Pede ajuda quando sente dificuldade	X	X		
Obedece ao adulto 75% das vezes	X	X		
Permanece no seu próprio espaço, pátio ou jardim.	X	X		
Exprime os seus sentimentos: afeto, zanga, alegria, tristeza, amor.	X	X		Mais as suas frustrações e quando quer abraços e beijinhos
Repete rimas, canções ou dança para os outros.	X	X		
Faz uma tarefa sozinho por 20 a 30 minutos.	X	X		Quando lhe interessa (computador, jogo das das letras, pintura, plasticina)
Pede desculpa em 75% dos casos, sem que seja necessário recordar-lho.	X			
Espera pela sua vez num jogo em que participa com outras 8 ou 9 crianças.	X	X		

Colabora com 2 a 3 crianças durante 20 minutos numa atividade que envolva cooperação (brincadeira coletiva ou jogo).	X	X		
Colabora numa atividade com outras 4 ou 5 crianças sem necessidade de uma supervisão constante.	X	X		
Explica a outros as regras de um jogo ou de uma atividade.	X			Limita-se a executar/ cumprir sob ordens
Pede autorização antes de utilizar objetos de outras pessoas em 75% dos casos.	X		X	
Em público, apresenta um comportamento socialmente aceitável.	X	X		
Consola os amigos quando estes estão tristes ou aflitos.	X	X		
Escolhe os seus amigos.	X		X	Tem tendência para escolher Mariana
Representa partes de uma história, desempenhando um papel ou utilizando fantoches.	X	X		Executa sob pedido e ordens

Anexo 17 – Grelhas de registo de Observação/Avaliação (5 Anos)

Área	Domínio	Indicadores	Avaliação Diagnóstica (semana de 15 a 19 de setembro de 2014)	1º Período (Final do período) (semana de 09 a 12 de dezembro de 2014)	2º Período (Final do período) (semana de 16 a 20 de março de 2015)	3º Período (Final do período) (semana de 23 a 26 de junho de 2015)
Área da Formação Pessoal e Social	Identidade/ autoestima	1-Reconhece as suas capacidades e limitações de ação e expressão.				
		2-Identifica-se no meio familiar, escolar e social.				
		3-Manifesta segurança afetivas e emocional e capacidade da resolução de conflitos.				
		4-Possui capacidades de iniciativa e confiança em si mesmo.				
	Independência/ Autonomia	5- Realiza, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia.				
		6-Identifica e cumpre os diferentes momentos da rotina diária.				
		7-Revela autonomia pessoal e capacidade de fazer escolhas.				
		8-Demonstra gosto /empenho nas atividades que realiza por iniciativa própria ou proposta pelo educador.				
		9-Conhece e pratica normas básicas de segurança, saúde e higiene.				
		10-Expressa as suas ideias com recurso a diferentes tipos de linguagem.				
		11- Procura formas de ultrapassar os seus insucessos e frustrações sem desanimar.				
		12-Partilha brinquedos e outras materiais.				
		13-Estabelece relações de cooperação, ajuda e respeito pelo outro.				
		14- Contribui para o funcionamento e				
	Cooperação					

		aprendizagem do grupo.				
		15-Participa na organização do trabalho da sala.				
		16- Colabora nas atividades de pequeno e grande grupo.				
		17-Revela espírito crítico em relação a si e aos outros dando e pedindo sugestões para melhorar.				
	Convivência democrática/ Cidadania	18-Colabora na elaboração de regras e respeita-as.				
		19-Articula os próprios interesses e pontos de vista com os dos outros.				
		20- Manifesta atitudes de respeito pela natureza.				
		21-Conservação dos materiais/ espaço				
	Solidariedade/ Respeito pela diferença	22-Respeita a diferença e a diversidade.				
		23-Reconhece a igualdade direitos e deveres da pessoa independentemente do género.				

Legenda	Cores respetivas
Nunca/Competência não adquirida	
Às vezes/Competência em progresso	
Sempre/Competência Adquirida	
Não observado	

Área	Domínio	Indicadores	Avaliação Diagnóstica (semana de 15 a 19 de setembro de 2014)	1º Período (Final do período) (semana de 09 a 12 de dezembro de 2014)	2º Período (Final do período) (semana de 16 a 20 de março de 2015)	3º Período (Final do período) (semana de 23 a 26 de junho de 2015)
Área da Linguagem oral e abordagem à escrita	Consciência fonológica	1-Possui consciência fonológica que lhe permite fazer jogos com os sons das letras, sílabas e das palavras.				
	Reconhecimento e escrita de palavras	2-Reconhece letras e palavras.				
		3- Escreve letras e palavras.				
	Conhecimento das convenções gráficas	4- Revela conhecer as convenções gráficas essenciais à escrita e à leitura.				
		5- Distingue letras de números				
		6-Identifica e produz números e diversos tipos de letras.				
	Compreensão de discursos orais e interação verbal	7- Compreende corretamente a mensagem transmitida oralmente.				
		8- Comunica de forma clara através da linguagem oral.				
		9- Dá e mostra coisas a pedido				
		10- Reage ao seu nome				
		11- Responde a ordens verbais simples				
		12- Aponta/ dá objetos de acordo com a descrição da sua função				
		13- Aponta partes do corpo a pedido				
	Abordagem à escrita	14- Produz pequenas históricas; rimas e sequências				

		15- Identifica livros, cartazes, revista, como instrumentos que conduzem à linguagem escrita				
		16- Estabelece relações entre código oral e escrito				
		17- Identifica algumas palavras escritas (o seu nome, o de alguns amigos e outras...)				
		18- Faz grafismos de pré - escrita				
		19- Possui os requisitos prévios para dominar a escrita (ao nível do traço)				
		20- Distingue frase, palavra e letra				
		21- Conhece e respeita o sentido da escrita				

Legenda	Cores respetivas
Nunca/Competência não adquirida	
Às vezes/Competência em progresso	
Sempre/Competência Adquirida	
Não observado	

Área	Domínio	Indicadores	Avaliação Diagnóstica (semana de 15 a 19 de setembro de 2014)	1º Período (Final do período) (semana de 09 a 12 de dezembro de 2014)	2º Período (Final do período) (semana de 16 a 20 de março de 2015)	3º Período (Final do período) (semana de 23 a 26 de junho de 2015)
Área da Matemática	Números e operações	1- Classifica objetos e estabelece relações entre eles.				
		2- Domina o conceito de número em diversos contextos.				
		3- Utiliza os números ordinais em diferentes contextos.				
		4- Reconhece e representa os números de 1 a 20.				
		5- Executa pequenas operações de cálculos.				
	Geometria e medida	6- Agrupa objetos mediante determinados critérios.				
		7- Estabelece relações entre objetos segundo a sua posição no espaço.				
		8- Compara quantidades e grandezas utilizando a linguagem matemática adequada.				
		9- Usa corretamente a linguagem do dia- a – dia relacionada com as noções temporais.				
	Organização e tratamento dados	10- Participa na recolha de dados e na sua organização em tabelas/ pictogramas simples.				
		11- Interpreta dados apresentados em tabelas/pictogramas simples.				

Legenda	Cores respetivas
Nunca/Competência não adquirida	
Às vezes/Competência em progresso	
Sempre/Competência Adquirida	
Não observado	

Área	Domínio	Indicadores	Avaliação Diagnóstica (semana de 15 a 19 de setembro de 2014)	1º Período (Final do período) (semana de 09 a 12 de dezembro de 2014)	2º Período (Final do período) (semana de 16 a 20 de março de 2015)	3º Período (Final do período) (semana de 23 a 26 de junho de 2015)
Área do Conhecimento do Mundo	Localização no espaço e no tempo	1-Compreende e utiliza noções e relações espaciais.				
		2-Descreve itinerários e sequências temporais das suas rotinas.				
		3-Reconhece diferentes formas de representar a terra.				
		4- Distingue unidades de tempo básicas.				
		5-Compreende e vivencia os diferentes momentos históricos/tradições.				
	Conhecimento do meio natural e social	6-Identifica e formula questões sobre elementos do ambiente natural e social de um lugar.				
		7-Estabelece semelhanças e diferenças entre materiais e objetos e classifica-os.				
		8-Demonstra uma atitude científica experimental.				
		9-Identifica, designa e localiza as diferentes partes do corpo e reconhece a sua identidade social e sexual.				
		10-Percebe as semelhanças e as diferenças entre os seres humanos e animais agrupando-os segundo diferentes critérios.				
		11-Conhece os ciclos de germinação e crescimento das plantas.				
		12-Conhece profissões e serviços no seu meio familiar e local.				
		13-Planeia ações e ordena acontecimentos.				

	Dinamismo das inter-relações natural-social	14-Identifica-se no meio familiar, escolar e social.				
		15-Manifesta consciência ecológica.				
		16- Percebe as relações entre os fenómenos da natureza e a sua vida diária.				
		17-Interioriza alguns cuidados básicos de saúde e segurança.				

Legenda	Cores respetivas
Nunca/Competência não adquirida	
Às vezes/Competência em progresso	
Sempre/Competência Adquirida	
Não observado	

Área	Domínio	Indicadores	Avaliação Diagnóstica (semana de 15 a 19 de setembro de 2014)	1º Período (Final do período) (semana de 09 a 12 de dezembro de 2014)	2º Período (Final do período) (semana de 16 a 20 de março de 2015)	3º Período (Final do período) (semana de 23 a 26 de junho de 2015)
Áreas de Expressão Artística	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	1-Representa as suas vivências e o mundo que a rodeia através de vários meios de expressão.				
		2-Identifica e explora espontaneamente diversos materiais com diferentes cores, texturas, formas e volumes.				
	Compreensão das artes no contexto	3- Descreve o que vê em diferentes formas visuais.				
	Apropriação da linguagem elementar das artes	4-Produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados.				
		5-Produz de diferentes formas a representação da figura humana.				
	Desenvolvimento da criatividade	6-Utiliza de forma autónoma diferentes materiais e meios de expressão.				
	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	7-Interage com outros de forma verbal e não-verbal, em situações de faz de conta.				
		8-Exprime opiniões pessoais em situações de experimentação/criação.				
	Desenvolvimento da criatividade	9-Utiliza e recria o espaço e os objetos atribuindo-lhes significados múltiplos.				
		10- Participa em pequenas representações, envolvendo o planeamento, a representação e avaliação do projeto.				
	Compreensão das artes no	11-Aprecia diferentes manifestações				

	contexto	artísticas de representação.				
	Apropriação da linguagem elementar da expressão dramática	12-Distingue e participa em diferentes técnicas de representação.				
		13-Conta, reconta, inventa e recria histórias e diálogos com recursos a diversos tipos de registo.				
	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	14-Identifica a qualidade dos sons da voz, de objetos sonoros e instrumentos musicais: timbre, intensidade, altura e duração.				
		15-Produz e acompanha ritmos distintos a partir do próprio corpo, com objetos e instrumentos musicais.				
		16-Memoriza e reproduz canções e melodias sem texto.				
		17-Sincroniza o movimento do corpo com a intensidade, a pulsação e a acentuação do compasso de uma canção.				
	Desenvolvimento da criatividade	18- Interpreta vocalmente e através do corpo diferentes tipos de melodia/canção.				
	Apropriação da linguagem elementar da música	19-Reconhece auditivamente diferentes tipos de sons.				
		20-Utiliza grafismos não convencionais para identificar, ler ou registar sequências de intensidade e de sons curtos e longos.				
	Compreensão das artes no contexto	21-Reconhece auditivamente um repertório diversificado de canções.				
	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	22-Movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço e no tempo.				

		23- Adapta os movimentos corporais a diferentes ritmos.				
		24- Comunica através do movimento expressivo, vivências, ideias, histórias e mensagens.				
	Desenvolvimento da criatividade	25-Cria, recria e imita movimentos simples e situações da vida real.				
	Apropriação da linguagem elementar da dança	2-Identifica movimentos básicos locomotores (correr, saltitar, rodopiar...) não locomotores (alongar, encolher e empurrar...)				
		27-Produz, individualmente ou em conjunto, composições rítmicas.				
	Compreensão das artes no contexto	28-Aprecia e comenta peças de dança.				
		29- Participa em danças de grupo.				
	Deslocamento e equilíbrios	30- Participa em diferentes situações que envolvem amplos movimentos nas diversas direções e ritmos.				
		31-Movimenta-se e orienta-se no espaço dominando uma série de movimentos básicos de locomoção evidenciando equilíbrio.				
	Perícia e manipulação	32-Manipula e utiliza adequadamente diferentes materiais.				
	Jogos	33-Participa em jogos de movimento e cumpre as regras.				

Área	Domínio	Indicadores	Avaliação Diagnóstica (semana de 15 a 19 de setembro de 2014)	1º Período (Final do período) (semana de 09 a 12 de dezembro de 2014)	2º Período (Final do período) (semana de 16 a 20 de março de 2015)	3º Período (Final do período) (semana de 23 a 26 de junho de 2015)
Expressões	Expressão Motora	Experimenta as possibilidades do movimento do seu corpo				
		Distingue as noções temporais e espaciais: em cima, em baixo; à frente-atrás; lento-rápido; perto-longe				
	Expressão Dramática	Participa e interage com os outros em situações de jogo simbólico/dramático				
		Representa situações e personagens				
		Memoriza pequenos textos para representar				
		Experimenta diferentes gestos; movimentos; expressões faciais para comunicar sentimentos e emoções				
	Expressão Plástica	Elabora produções plásticas espontaneamente para expressar sentimentos, ideias, emoções.				
		Interage com os outros em trabalhos de grupo				
		Experimenta diferentes materiais; suportes e explora as possibilidades dos mesmos:				
		Respeita e cuida das suas produções e das dos seus companheiros.				
		Utiliza diferentes cores e suas variantes nas suas produções				
		Representa de modo gráfico- pictórico; sequências uma história, um acontecimento mostrando as características mais evidentes das pessoas, do ambiente...				

		Explora e utiliza materiais que permitem a expressão tridimensional (plasticina; barro; pasta de papel...)				
		Pega corretamente no lápis/marcador, pincel, tesoura, cola.				
		Recorta corretamente segundo um percurso				

Legenda	Cores respetivas
Nunca/Competência não adquirida	
Às vezes/Competência em progresso	
Sempre/Competência Adquirida	
Não observado	

Área	Domínio	Indicadores	Avaliação Diagnóstica (semana de 15 a 19 de setembro de 2014)	1º Período (Final do período) (semana de 09 a 12 de dezembro de 2014)	2º Período (Final do período) (semana de 16 a 20 de março de 2015)	3º Período (Final do período) (semana de 23 a 26 de junho de 2015)
Área de Tecnologia da Informação e Comunicação	Informação	1-Explora livremente jogos e outras atividades lúdicas acedendo a programas e a páginas da internet a partir do ambiente de trabalho, disponibilizadas pelo educador.				
	Comunicação	2-Reconhece as tecnologias como meio que favorece a comunicação e a interação com outras pessoas utilizando ferramentas em rede com o apoio do educador.				
	Produção	3-Utiliza as funcionalidades básicas de algumas ferramentas digitais (programas de desenho e escrita).				
	Segurança	4-Participa na definição de regras, comportamentos e atitudes a adotar relativamente ao uso dos equipamentos e ferramentas digitais, incluindo regras de respeito pelo trabalho do outro.				

Legenda	Cores respetivas
Nunca/Competência não adquirida	
Às vezes/Competência em progresso	
Sempre/Competência Adquirida	
Não observado	

Anexo 18 - Grau de consecução dos objetivos/indicadores

Área	Sub área	Objetivos	Indicadores de avaliação	Grau de consecução			
ÁREA DE EXPRESSÃO/ COMUNICAÇÃO Comunicação/ Linguagem	Comunicação recetiva	Compreender a linguagem verbal	Dá e mostra coisas a pedido	1	2	3	4
			Reage ao seu nome				X
			Responde a ordens verbais simples				X
			Aponta/ dá objetos de acordo com a descrição da sua função				X
			Aponta partes do corpo a pedido				X
	Comunicação expressiva	Expressar-se verbalmente	Tem vocabulário fluente		X		
			Exprime-se por iniciativa própria		X		
			Articula bem as palavras				X
			Reproduz de modo significativo		X		
			Diz o seu nome				X
			Diz o nome de familiares				X
			Usa adequadamente o sim e não				X
			Usa apropriadamente olá e adeus				X
			Participa nas conversas em grupo		X		
			É capaz de narrar acontecimentos		X		
			Conta uma história conhecida sem ajuda de ilustrações		X		
			Põe por ordem e conta uma história com 3-5 cartões				X
			Diz o nome completo a pedido			X	
			Diz e usa corretamente os adjetivos grande e pequeno				X
			Relata experiências imediatas		X		
			Diz o nome de objetos comuns				X
			Relata dois acontecimentos pela ordem em que aconteceram		X		
			Usa linguagem inteligível a estranhos				X
			Obedece a uma sequência envolvendo 3 ordens				X
			Consegue identificar objetos / figuras que formem par sob solicitação				X

			Constrói corretamente frases		X		
			Consegue identificar a parte de cima e de baixo de objetos, quando solicitado				X
			Consegue identificar absurdos em figuras		X		
			Emprega as seguintes palavras: irmã(o), avó, avô				X
			Numa figura, nomeia o objeto que não pertence a uma determinada categoria		X		
			Diz se duas palavras rimam ou não			X	
			Reproduz lenga-lengas; adivinhas; trava- línguas, ...		X		
			Tem vocabulário variado		X		
			É capaz de expressar opiniões		X		
	Abordagem à Escrita		Mostra interesse pela escrita		X		
			Sabe escrever o seu nome				X
			Produz pequenas históricas; rimas e sequências		X		
			Identifica livros, cartazes, revista, como instrumentos que conduzem à linguagem escrita				X
			Estabelece relações entre código oral e escrita		X		
			Identifica algumas palavras escritas (o seu nome, o de alguns amigos e outras...)		X		
			Faz grafismos de pré-escrita				X
			Possui os requisitos prévios para dominar a escrita (ao nível do traço)				X
			Distingue frase, palavra e letra		X		
Cognição (Conhecimento do Mundo, Português e Matemática)	Matemática		Consegue realizar jogos de encaixe				X
			Consegue realizar puzzles				X
			Tem noções espaço-temporais		X		
			Identifica e nomeia figuras geométricas (quadrado, retângulo, triângulo e círculo)				X
			Aponta para 10 partes do corpo (a pedido)				X
			Aponta para um rapaz e uma rapariga (a pedido)				X
			Diz se os objetos são iguais ou diferentes				X
			Identifica “direita” e “esquerda”				X
			Nomeia objetos grandes e pequenos				X

			Tem noção de quantidade		X		
			Tem noção de número				X
			Resolve problemas lógicos		X		
			Identifica as cores				X
			Classifica tendo em conta as propriedades dos objetos				X
			Sabe situar-se no espaço em relação a um ponto de referência		X		
			Resolve operações simples de adição (ex.: 3+2) com recurso a objetos concretos (lápiz)				X
			Resolve operações simples de subtração (ex.: 5-2) com recurso a objetos concretos (lápiz)			X	
			Nomeia períodos do dia (manhã, tarde, noite), associando-os com as diferentes atividades				X
			Conta de cor de 1 a 20				X
			Ordena numa sequência correta os números de 1 a 10				X
			Área de Conhecimento do Mundo		É capaz de observar		
	É capaz de descrever				X		
	É capaz de tirar conclusões				X		
	Faz perguntas sobre o que o (a) rodeia						X
	Diz as letras do alfabeto por ordem						X
	Diz o mês e o dia do seu aniversário						X
				Identifica tradições alusivas a épocas festivas			
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL							
	Autonomia		Adaptou-se facilmente ao Jardim de Infância				X
			Revela autonomia em termos afetivos				X
			Sabe abotoar os botões e atar atacadores.			X	
			Desabotoa a sua roupa	X			
			Abotoa a sua roupa	X			
			Abre e fecha o fecho éclair		X		
			Aperta e desaperta cintos ou fivelas.	X			
			Veste-se sozinho, mas não dá laços				X

			Realiza autonomamente as tarefas necessárias no cuidado a ter em relação à sua higiene pessoal				X
			Vai sozinho à casa de banho				X
			Vai a casa de banho a tempo, retira a roupa, usa papel higiénico, puxa o autoclismo e veste-se sem ajuda				X
			Lava as mãos e o rosto				X
			Escova os dentes				X
			Penteia ou escova cabelos compridos				X
			Limpa e assoa o nariz em 75% das vezes sem ser lembrado				X
			Limpa o nariz quando se lhe pede				X
			Pendura roupas em cabides				X
			É responsável por uma tarefa semanal e executa-a quando se lhe pede, com ajuda de um colega				X
			É responsável por uma tarefa semanal e executa-a quando se lhe pede, sem ajuda de um colega		X		
			Sabe quando tem de entrar e sair da sala, entendendo os toques				X
			Arruma a sua caixa de material				X
			Arruma espontaneamente o que desarruma		X		
			Usa talher apropriado para alimentar-se				X
	Socialização		Come o lanche da manhã sozinho				X
			Conhece e respeita sinais de trânsito e regras de prevenção rodoviária		X		
			Revela respeito pela diferença e compreensão do outro				X
			Coopera com as outras crianças/ Interage e ajuda os outros nas atividades				X
			Adapta o comportamento durante as atividades lúdicas, rotinas diárias e tarefas.				X
			Resolve conflitos com os outros através do diálogo		X		
			Toma decisões		X		
			Responsabiliza-se pelas tarefas que lhe são confiadas, realizando-as até ao fim		X		
			Cumprir as tarefas que lhe são confiadas (com ajuda)				X
			Brinca com 2 ou 3 crianças da mesma idade, a pedido				X
			Pede autorização antes de utilizar objetos de outras pessoas em 75% dos casos		X		
			Partilha um objeto ou comida com outra criança, a pedido				X
			Imita o adulto em tarefas simples				X

			Traz ou leva um objeto ou pessoa a pedido				X
			Presta atenção à música ou a histórias durante 5-10 minutos				X
			Diz "por favor" e "obrigado" quando se lhe chama a atenção				X
			Escolhe, quando se lhe pede para fazer				X
			Canta e dança ao som da música		X		
			Segue as regras de um jogo imitando as ações de outras crianças				X
			Segue as ordens de jogos em grupo dirigido por um adulto				X
			Cumprimenta outras crianças e adultos conhecidos, a pedido				X
			Pede autorização para mexer num brinquedo com que outra criança está a brincar.		X		
			Espera pela sua vez				X
			Pede ajuda quando sente dificuldade				X
			Obedece ao adulto 75% das vezes				X
			Permanece no seu próprio espaço, pátio ou jardim.				X
			Exprime os seus sentimentos: afeto, zanga, alegria, tristeza, amor.				X
			Repete rimas, canções ou dança para os outros		X		
			Faz uma tarefa sozinho por 20 a 30 minutos				X
			Respeita as regras do jogo				X
			Participa com interesse nas atividades				X
			Em público, apresenta um comportamento socialmente aceitável				X
			Escolhe os seus amigos				X
ÁREA DAS EXPRESSÕES							
Expressão Motora			Identifica as diferentes partes do corpo				X
			Experimenta as possibilidades do movimento do seu corpo		X		
			Distingue as noções temporais e especiais: em cima, em baixo; à frente- atrás; lento- rápido; perto-longe				X
			Coordena movimentos largos		X		
			Coordena movimentos finos		X		
			É capaz de manipular diversos objetos				X
Área Dramática			Participa e interage com os outros em situações de jogo simbólico/dramático				X
			Representa situações e personagens				X
			Representa partes de uma história, desempenhando um papel ou utilizando fantoches.				X

			Memoriza pequenos textos para representar			X	
			Experimenta diferentes gestos; movimentos; expressões faciais para comunicar sentimentos e emoções				X
			Reproduz situações vividas		X		
			No jogo do “faz de conta” interage com os seus pares				X
Expressão Plástica			Elabora produções plásticas espontaneamente para expressar sentimentos, ideias, emoções				X
			Executa várias técnicas				X
			Sabe exteriorizar imagens que cria interiormente				X
			Revela criatividade		X		
			Utiliza de forma adequada os materiais disponíveis				X
			Utiliza diferentes cores e suas variantes nas suas produções				X
			Explora e utiliza materiais que permitem a expressão tridimensional (plasticina; barro; pasta de papel...) e explora as possibilidades dos mesmos				X
			Pega corretamente no lápis/marcador, pincel, tesoura, cola.		X		
			Recorta corretamente segundo um percurso		X		
			Interage com os outros em trabalhos de grupo				X
			Respeita e cuida das suas produções e das dos seus companheiros.				X
Expressão Musical e Dança			Sabe escutar				X
			Identifica sons e ruídos		X		
			Produce sons e ritmos		X		
			Reproduz sons e ritmos		X		
			Interpreta canções				X
			Aprecia e participa em danças de grupo		X		
Área das Tecnologias de Informação e Comunicação			Demonstra interesse pela utilização do computador				X
			Consegue ligar/desligar computador				X
			Utiliza o rato de forma coordenada				X
			Explora livremente jogos e outras atividades lúdicas				X

*Quadro 4 – Grau de consecução dos objetivos***Legenda:**

- 1** – Raramente;
2 - Às vezes;
3 - Não desenvolveu;
4 – Desenvolveu.

Anexo 19 - Organização e estrutura das metas áreas do Pré-Escolar

Baseando-se nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, as metas de aprendizagem estão globalmente estruturadas pelas áreas de conteúdo aí enunciadas, mantendo a mesma designação. No entanto, a sua apresentação e organização interna têm algumas especificidades, ao adotar, nas diferentes áreas, os grandes domínios definidos para todo o ensino básico e ao diferenciar alguns conteúdos que estão menos destacados nas Orientações Curriculares. Esta reorganização decorre da opção, que é comum à definição das metas para todo o ensino básico, de estabelecer uma sequência das aprendizagens que, neste caso, visa particularmente facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico. Importa acrescentar que, se é obviamente necessário definir aprendizagens a realizar em cada área, não se pode esquecer que na prática dos jardins-de-infância se deve procurar uma construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada. Este entendimento surge, aliás, nas aprendizagens definidas para algumas áreas.

As áreas em que estas aprendizagens estão organizadas são as seguintes:

Formação Pessoal e Social – esta área é apenas contemplada na educação pré-escolar dada a sua importância neste nível educativo, em que as crianças têm oportunidade de participar num grupo e de iniciar a aprendizagem de atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos solidários e críticos. Nesta área, que tem continuidade nos outros ciclos enquanto educação para a cidadania, identificaram-se algumas aprendizagens globais que lhe são próprias. No entanto, tratando-se de uma área integradora, essas aprendizagens surgem muitas vezes também referidas, de modo mais específico em outras áreas, relacionadas com os seus conteúdos.

Expressão e Comunicação – nesta área surgem separadamente os seus diferentes domínios. No domínio das Expressões são diferenciadas as suas diferentes vertentes: - Motora, Plástica, Musical, Dramática/Teatro, tendo-se acrescentado a Dança que tem relações próximas com a expressão motora e musical. As metas propostas para estas várias vertentes estão organizadas de acordo com domínios de aprendizagem que são comuns a todo o ensino artístico ao longo da escolaridade básica. Por seu turno, a estrutura da expressão motora corresponde à que é adotada para a educação física motora do 1º ciclo. Estas opções decorrem da intenção de progressão, articulação e continuidade que presidiu à elaboração destas metas.

Linguagem Oral e Abordagem da Escrita – esta área corresponde à língua portuguesa nos outros ciclos e inclui não só as aprendizagens relativas à linguagem oral, mas também as relacionadas com compreensão do texto escrito, lido pelo adulto, e ainda as que são indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Matemática – esta área

contempla as aprendizagens fundamentais neste campo do conhecimento, distribuídas também pelos grandes domínios de aprendizagem que estruturam a aprendizagem da matemática nos diferentes ciclos.

Conhecimento do Mundo – esta área abarca o início das aprendizagens nas várias ciências naturais e humanas, tem continuidade no estudo do meio no 1º ciclo e inclui, tal como este, de forma integrada, o contributo de diferentes áreas científicas (ciências naturais, geografia e história). Acrescentou-se ainda:

Tecnologias de Informação e Comunicação – uma área transversal a toda a educação básica e que, dada a sua importância atual, será, com vantagem, iniciada precocemente.

Anexo 20 - Parâmetros de avaliação, por áreas curriculares – Pré-Escolar

Na educação pré-escolar as áreas de conteúdo são curriculares não disciplinares e articulam-se de forma transversal, quer no processo de desenvolvimento das aprendizagens das crianças, quer no processo de planeamento e avaliação da ação educativa.

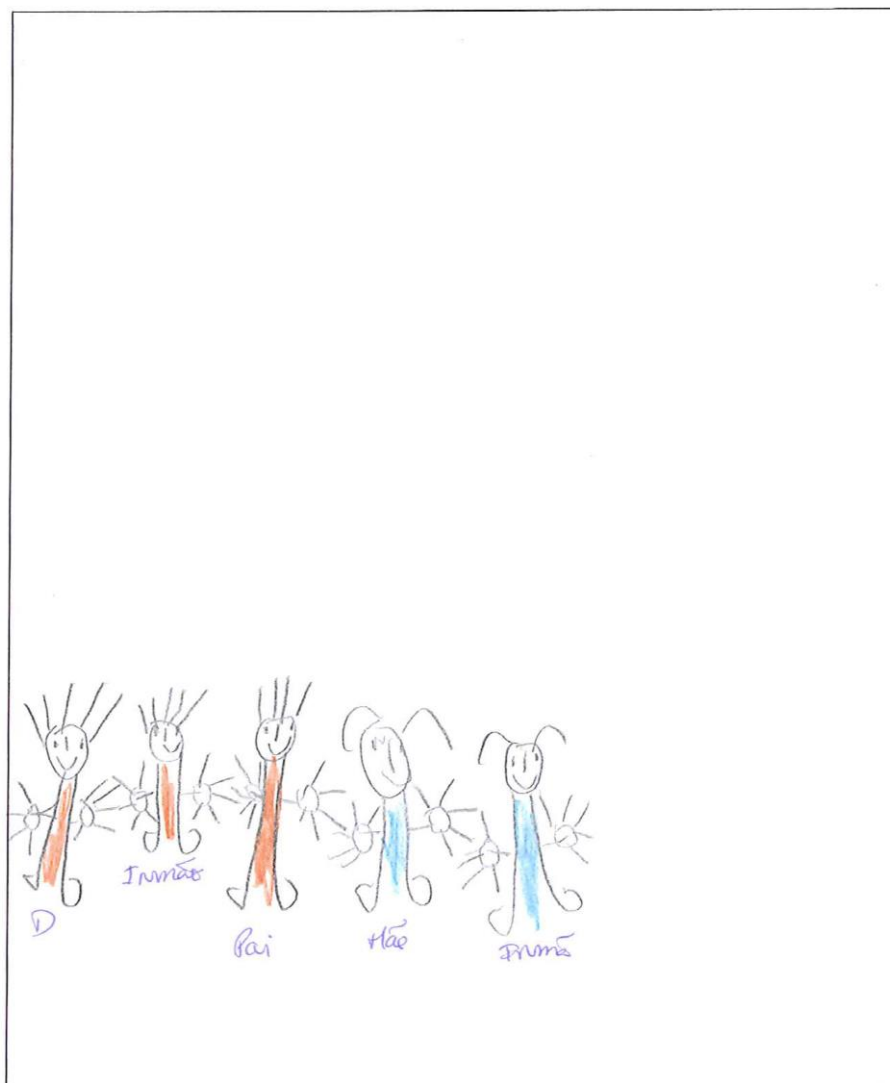
Existem parâmetros de avaliação específicos e metas de aprendizagem para cada uma das áreas curriculares - Formação Pessoal e Social; Expressões; Linguagem oral e abordagem à escrita; Matemática; Conhecimento do Mundo; Tecnologias da Informação e Comunicação – bem como para cada grupo etário (3 aos 5 anos), mas a sua leitura tem de ser sempre feita de uma forma globalizante e contextualizada.

Áreas de Conteúdo	Domínios de Avaliação
Formação Pessoal e Social	Identidade/Auto estima Independência/Autonomia Cooperação Convivência democrática/Cidadania Solidariedade/Respeito pela diferença
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Consciência fonológica Reconhecimento e escrita de palavras Conhecimento das convenções gráficas Compreensão de discursos orais e interação verbal
Matemática	Números e operações Geometria e medida Organização e tratamento de dados
Conhecimento do Mundo	Localização no espaço e no tempo Conhecimento do ambiente natural e social Dinamismo das inter-relações natural – social
Tecnologias da Informação e Comunicação	Informação Segurança Produção Comunicação
Expressões	
Expressão Plástica	Capacidade de Expressão e Comunicação Desenvolvimento da Criatividade Apropriação da linguagem elementar da expressão plástica, dramática, musical e dança
Expressão Dramática/teatro	
Expressão Musical	
Dança	
Expressão Motora	Deslocamentos e equilíbrios Perícia e Manipulação Jogos

Anexo 21 - Resultados da Avaliação Diagnóstica do menino D

Ficha de avaliação diagnóstica

1 – Eu e a minha família.



Todas as questões foram lidas ao aluno D1

2 – Escreve o nome e a idade. Diz o nome do mês do dia do teu aniversário e da terra onde vives.

Nome 12

Idade 5 Mês do seu aniversário _____

Localidade _____

3 - Como se chamam os membros da tua família

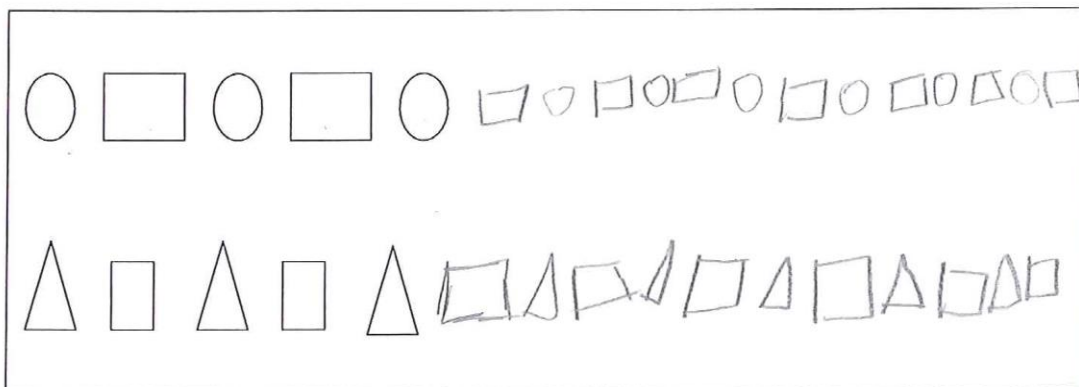
Pai: _____

Mãe: _____

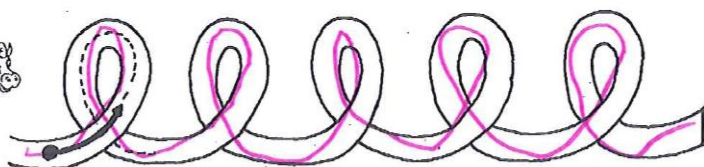
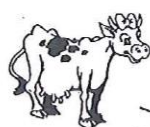
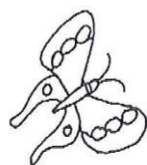
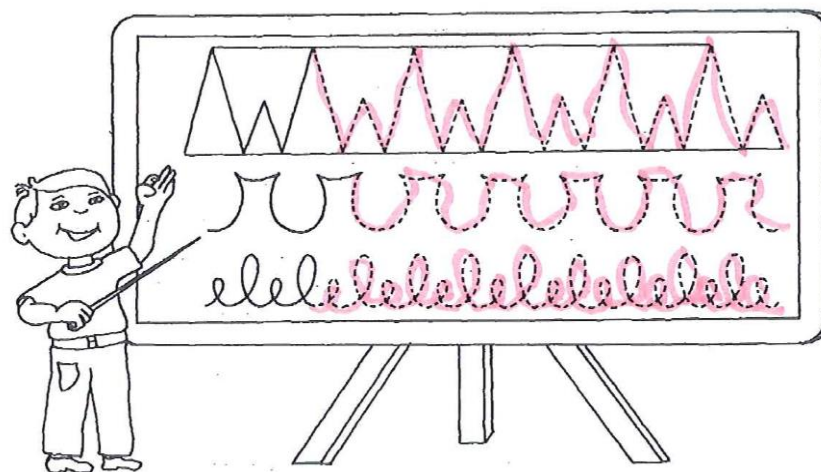
Irmãos: F/AGO

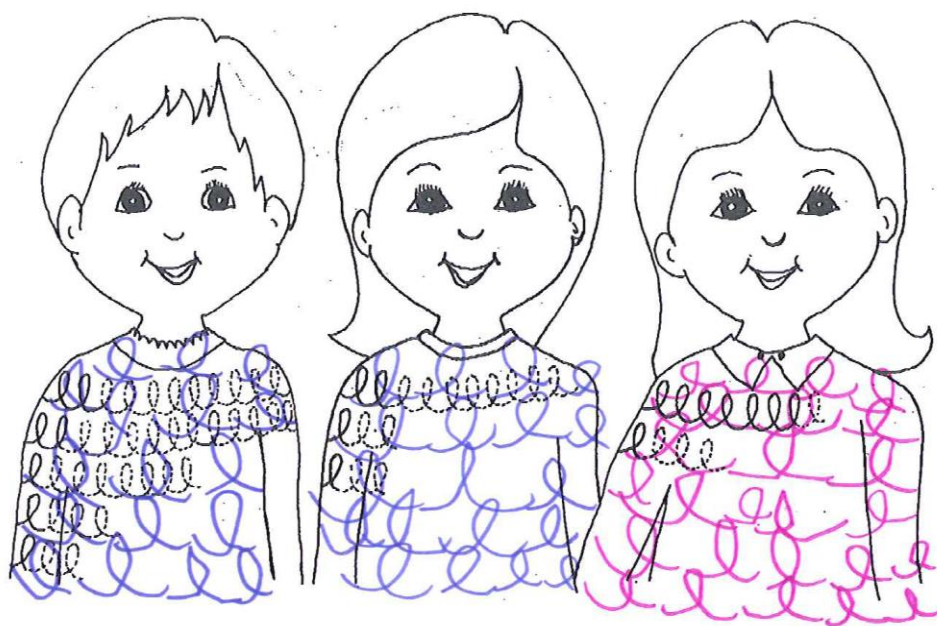
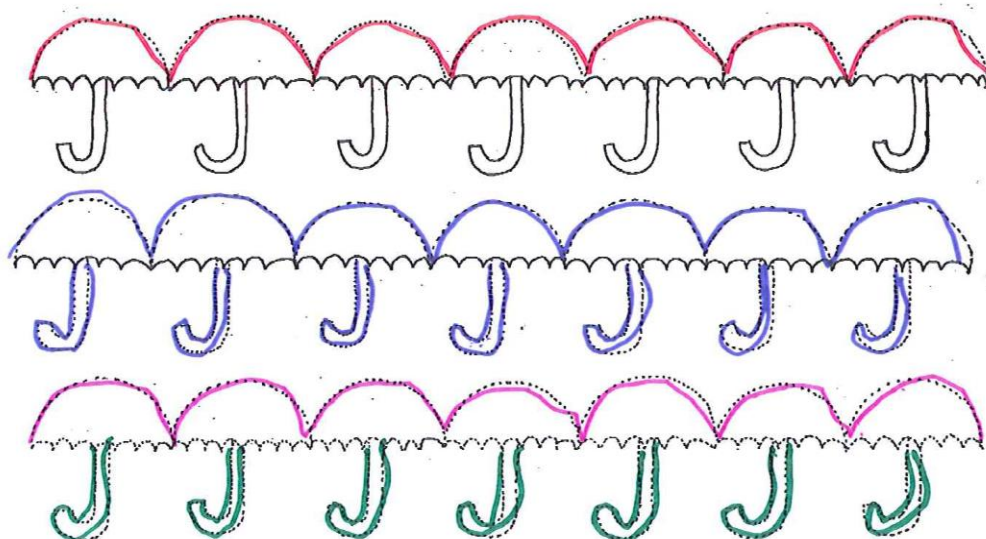
4 – Completa as sequências. Diz o nome das figuras.

Quantos quadrados consegues contar? E triângulos? Há mais quadrados, ou mais triângulos?

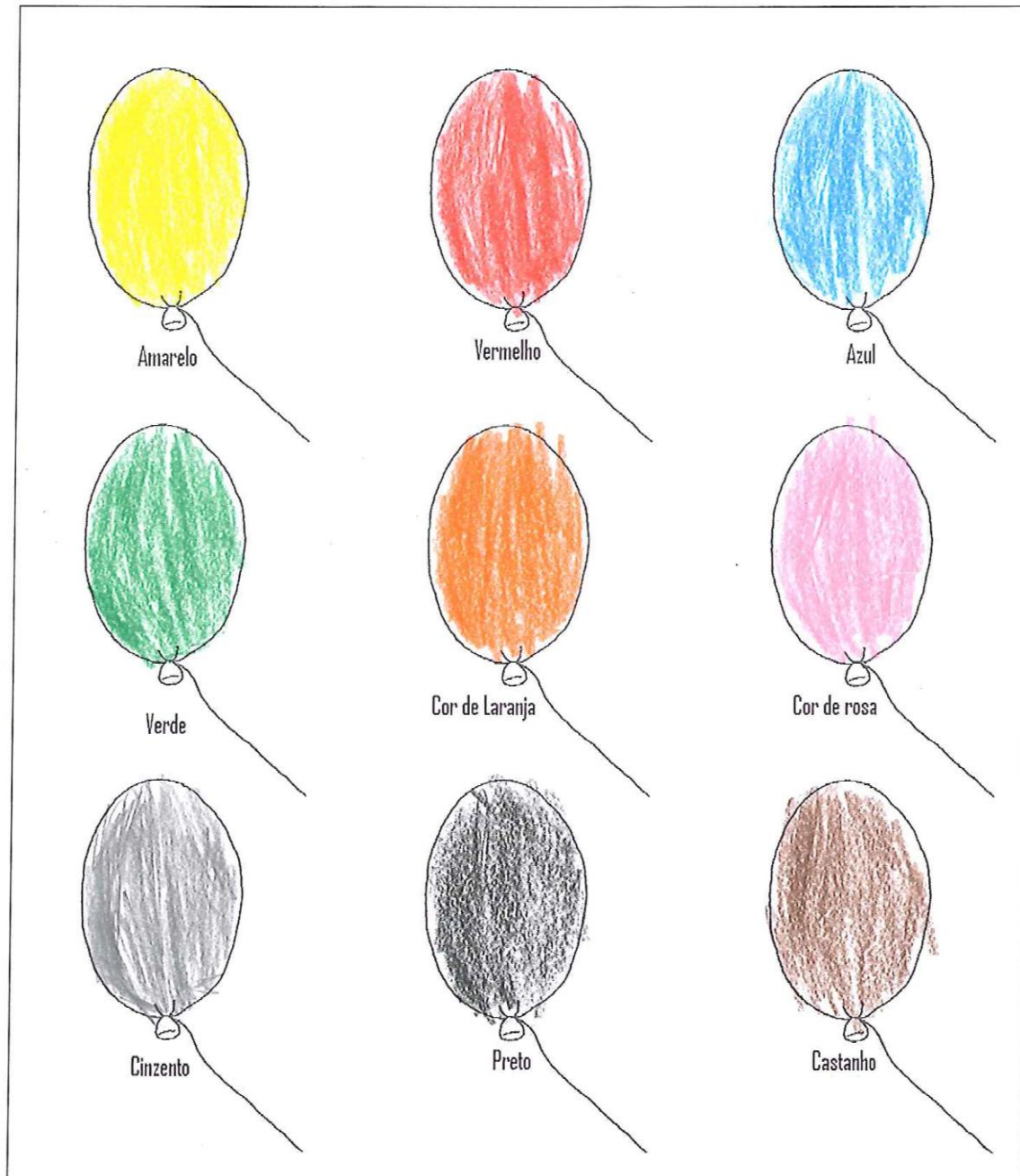

$$\begin{array}{r} 2 \square \\ 2 \square \square \\ 3000 \\ 3 \Delta \end{array}$$

5 - Completa os seguintes grafismos:

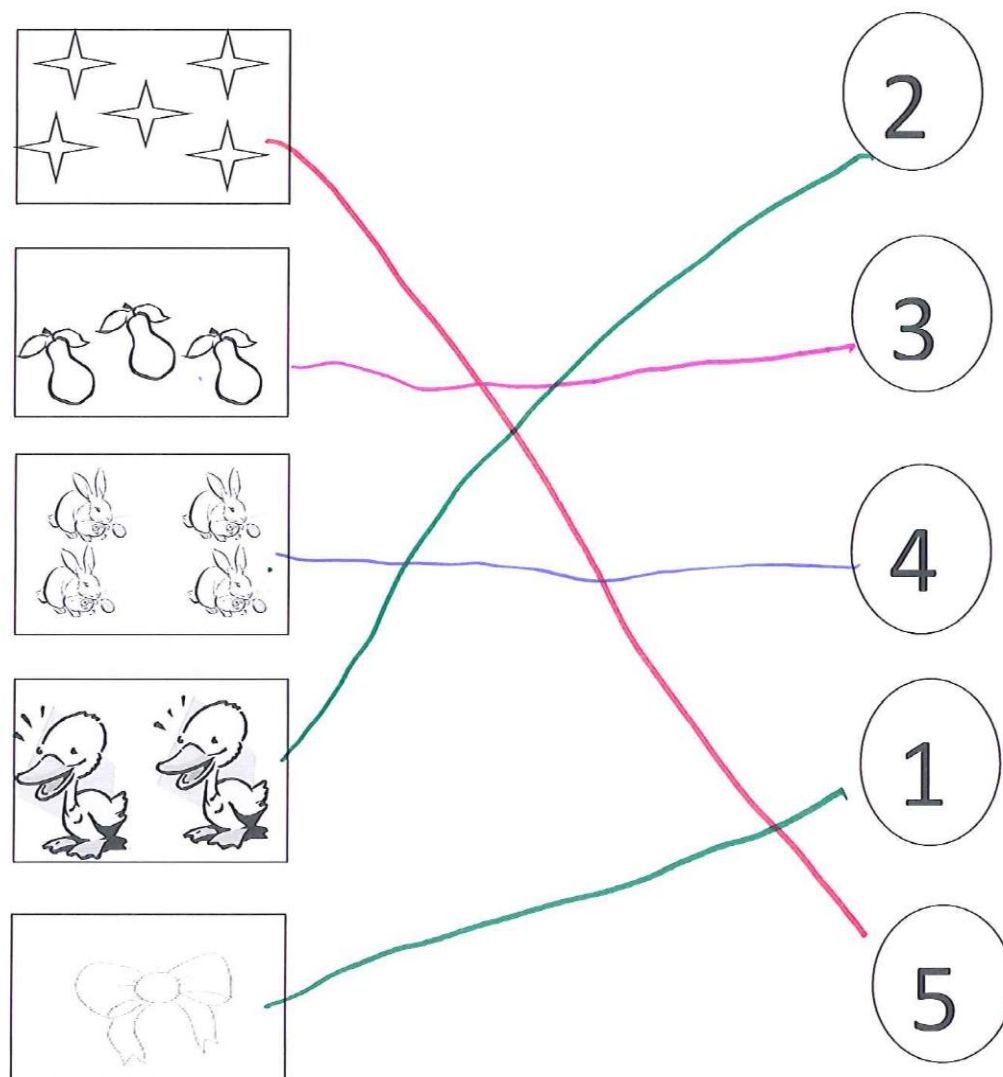




6 – Pinta os balões.

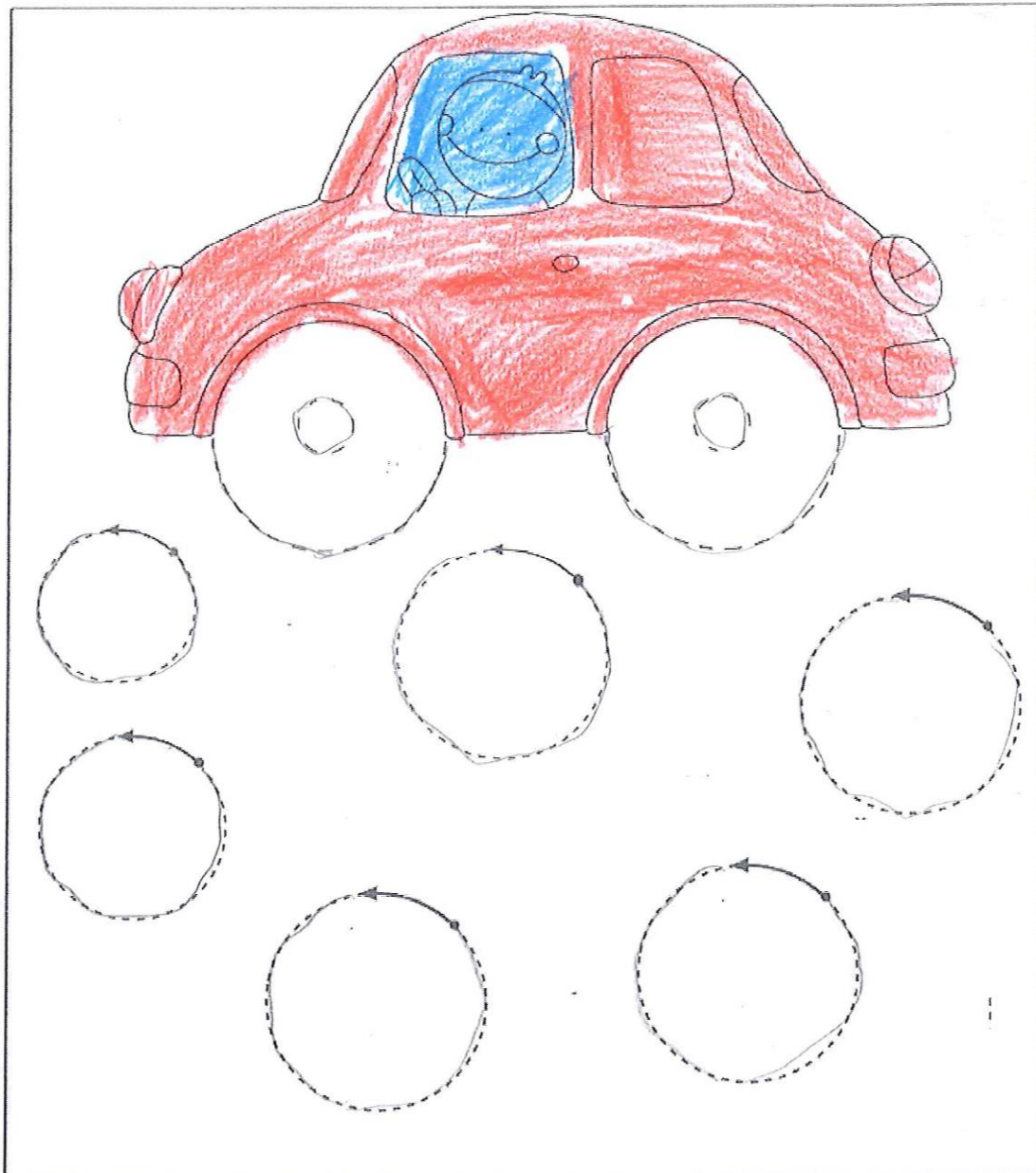


7 - Reconheço os números e associo-os à quantidade:




Inicialmente, alguma confusão / dificuldade!

8 - Desenha as rodas e pinta o automóvel. Faz círculos começando no ponto indicado da direita para a esquerda.

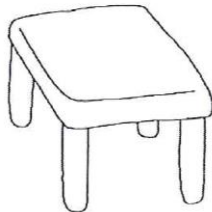


9 - Faz um círculo à volta das letras que pertencem a cada uma das palavras.



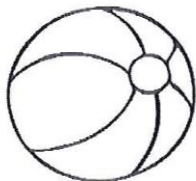
CASA

F C O A T S I O A



MESA

N M B E X S A




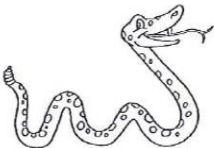
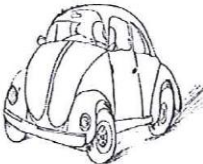

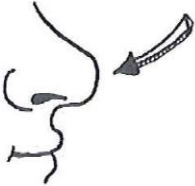
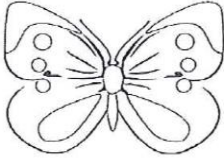
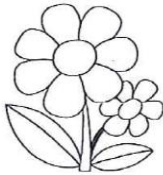


BOLA

G B F O E L V A

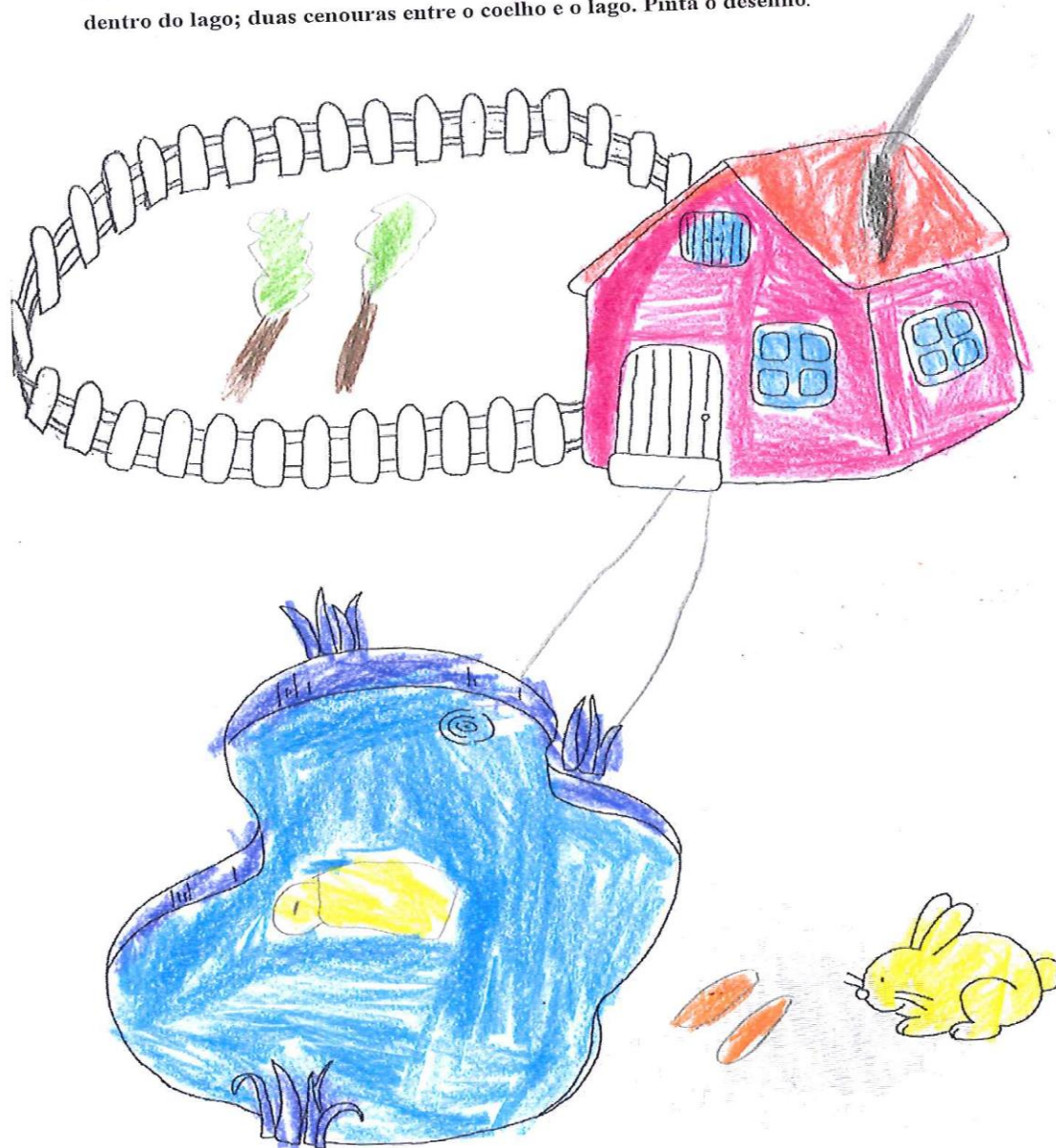
Fiz com alguma facilidade, após explicar-me
o que se pretendia!

10 - Escrever a forma como a criança pronuncia as palavras.

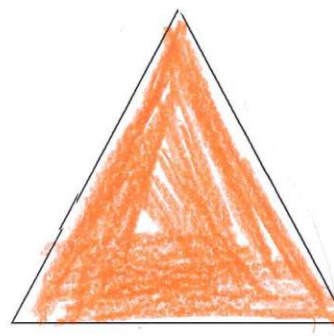
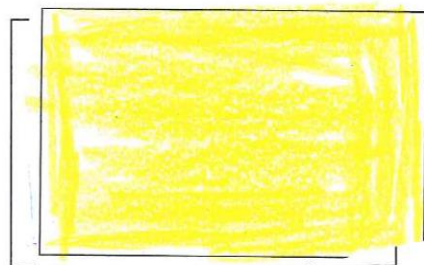
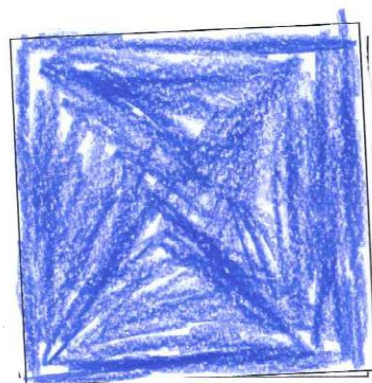
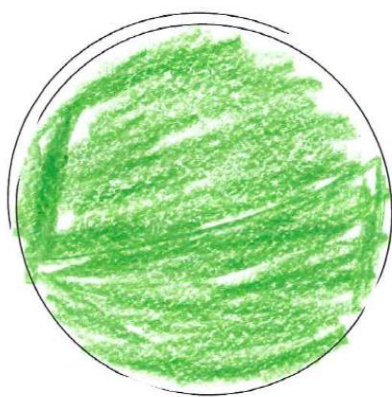
 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____

Observações: Não fez! Reconhece letras e números
mas tem dificuldades em escrever (mais as
letras e/ou palavras).

11 - Desenha uma chaminé no telhado da casa, com o fumo a sair; Desenha duas árvores dentro da cerca e um caminho da porta até ao lago; Desenha um pato dentro do lago; duas cenouras entre o coelho e o lago. Pinta o desenho.



13 – Cola as figuras que recortaste no espaço correspondente.



Sabe estas figuras geométricas!

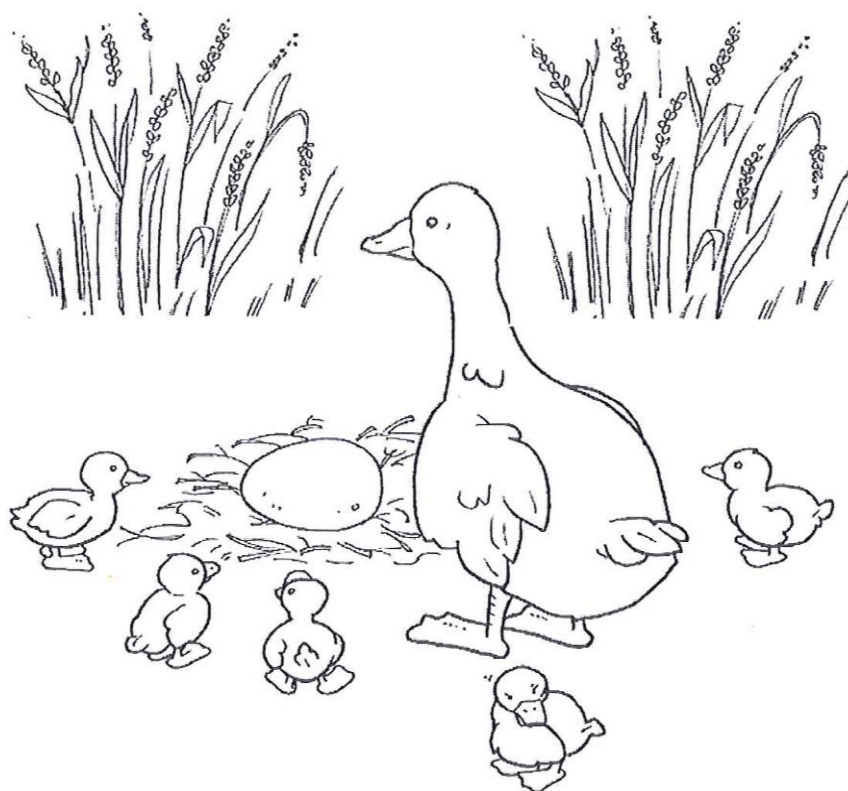
14 – Identifica as posições: em cima/em baixo; à frente/atrás; dentro/fora.



Observações: Alguns confusão porque se precipitava a
responder.

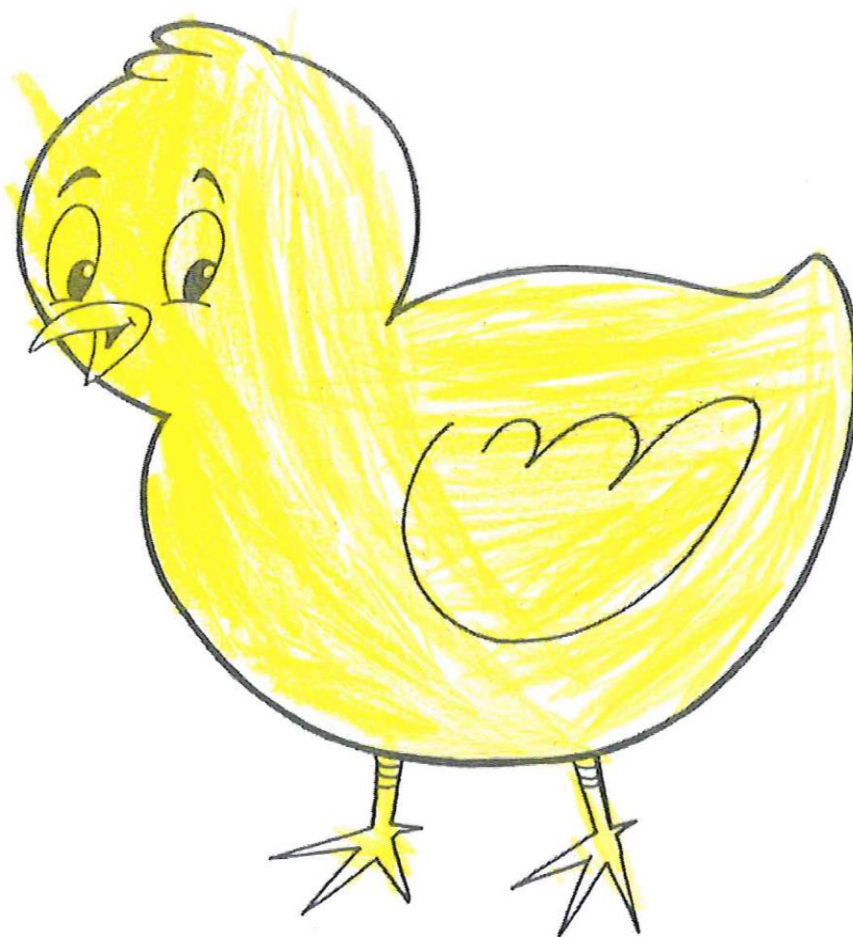
Posteriormente, com mais calma e atenção,
conseguiram responder a todo corretamente.

15 – Descreve a imagem que se segue.



Observações: Apenas nomearam os elementos da natureza ("relva") e os animais ("patos") e o ovo.

16 – Agora vais colorir estes desenhos.





Anexo 22 – Registo de Observação Diagnóstica

Representa a sua família	Sim
Identifica-se (nome, idade, nome dos familiares mais próximos e o mês do seu aniversário)	Não*
Sabe o seu endereço e localidade	Não
Reconhece laços, relações e graus de parentesco	Sim
Representa a figura humana com pormenores	Sem muitos pormenores
Revela coordenação óculo-manual	Sim
Distingue entre direita e esquerda, em cima/em baixo; à frente/atrás	Alguma confusão
Tem noção da sequencialidade da ação	Não
Recorta seguindo o traço	Alguma dificuldade
Representa o mundo que a rodeia, as suas emoções através da expressão plástica	Sim
Desenha e pinta figuras reconhecíveis	Sim
Pinta dentro do limite	Alguma dificuldade
Articula corretamente as palavras	Alguma dificuldade
Identifica, conhece e produz algumas letras	Sim
Identifica e distingue letras de números	Alguma dificuldade
Conhece uma variedade de cores	Sim
Compreende e executa ordens	Não
Sabe utilizar as noções espaciais: entre, dentro/fora;	Alguma dificuldade
Reconhece os números e associa à quantidade	Alguma dificuldade
Compreende e segue uma sequência de duas ou mais ordens	Não
Reconhece a quantidade/número de elementos de um conjunto sem contar até cinco	Sim
Realiza a tarefa de ordenação de objetos	Alguma dificuldade
Sabe que os desenhos e a escrita transmitem informação	Não tem noção
Notas:	
*Identifica o seu primeiro nome e dos seus familiares mais próximos (pai, mãe, irmão e irmã).	

Anexo 23 – Rotina diária do menino D

Manhã	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9:00	Sala de Acolhimento -Brincadeira livre.				
9:30	Sala: Área da Reunião - Canção dos “Bons dias”; - Diálogo sobre o fim de semana. O aluno mostra ao grupo a imagem PEC duma atividade do fim de semana (Quem traz a criança deve informar a assistente da atividade realizada, de forma a esta ajudar o aluno na escolha do cartão, se necessário).	Sala: Mantinha - Canção dos “Bons dias”; - Hora do conto (A criança deverá ficar de frente para a história contada, se necessário no colo/junto da assistente);			Sala: Mantinha - Canção dos “Bons dias”; - Conselho de grupo-turma: Diálogo sobre o que gostei, não gostei e quero fazer; (Disponibilizar à criança os cartões GOSTEI, NÃO GOSTEI e os das diferentes áreas/atividades da sala).
9:50	WC: Higiene/Autonomia - Treino do controlo dos esfíncteres; - Deixar a fralda e passar para o bacio; (Durante a muda da fralda falar à criança” fazer “xixi” usando sempre as mesmas palavras. Elogiar sempre a criança por estar sentada no bacio. Mantê-lo sentado oferecendo-lhe um brinquedo.) - Estar sentado no bacio durante cinco minutos; - Despir/vestir; - Lavagem e secagem das mãos; - Lavar os dentes. (A assistente deverá ir diminuindo a ajuda, de forma a promover a autonomia do educando).				
10:00	Sala: Lanche da manhã - Não bebe leite escolar e ainda bebe pelo biberão; - A assistente leva o aluno até à respetiva mochila e ajuda-o a retirar o seu lanche (biberão), depois orienta-o no regresso ao seu lugar e incentiva-o a come-lo. A assistente deverá ir diminuindo a ajuda, de forma a promover a autonomia do educando.				
10:15	Sala: Área dos Jogos de mesa -Jogo de encaixe de Animais; -Jogo de encaixe de sólidos/formas geométricas; - Pirâmide de argolas; - Jogo de associações com 6 peças (fotografias de familiares); -Jogo de enfiamentos (enfiamentos com 3 peças); (Jogos realizados com a docente de Ed. Especial e/ou com a Assistente)				
10:30	Sala: Área Aprender/trabalhar - Atividades específicas preparadas e orientadas pela docente de Ed. Especial. *				
10:50	WC: Higiene/Autonomia - Treino do controlo dos esfíncteres; - Deixar a fralda e passar para o bacio; - Estar sentado no bacio durante cinco minutos; - Despir/vestir; - Lavagem e secagem das mãos; - Lavar os dentes. (A assistente deverá ir diminuindo a ajuda, de forma a promover a autonomia do educando).				
11:00	Sala: Área escolhida pela criança - Brincadeira livre.				
11:50	WC: Higiene/Autonomia - Treino do controlo dos esfíncteres; - Deixar a fralda e passar para o bacio;				

	<ul style="list-style-type: none"> - Estar sentado no bacio durante cinco minutos; - Despir/vestir; - Lavagem e secagem das mãos; - Lavar os dentes. (A assistente deverá ir diminuindo a ajuda, de forma a promover a autonomia do educando).				
12:00	Refeitório -Almoço: - Segurar-lhe corretamente a colher na mão e ajudá-la a levá-la à boca sem entornar muito alimento; levar pouco alimento de cada vez e proceder do mesmo modo com o copo. - Recorrer à caneca de duas asas (A assistente ajudará o aluno a comer e a alargar a variedade de alimentos que este ingere, de forma gradual e em articulação com Enc. de Ed. e Educadora.)				
Tarde	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
12:50	WC: Higiene/Autonomia - Treino do controlo dos esfíncteres; - Deixar a fralda e passar para o bacio; - Estar sentado no bacio durante cinco minutos; - Despir/vestir; - Lavagem e secagem das mãos; (A assistente deverá ir diminuindo a ajuda, de forma a promover a autonomia do educando).				
13:00	Sala: Mesa de Atividades - Modelagem.	Sala: Mesa de Atividades - Rasgagem; - Colagem.	Sala: Mesa de Atividades - Modelagem.	Sala: Mesa de Atividades - Rasgagem; - Colagem	Sala: Mesa de Atividades - Modelagem.
13:30	Sala: Área da Garagem - Brincadeira livre.	Sala: Área da Garagem - Brincadeira livre.	Sala: Área da Garagem - Brincadeira livre.	Sala: Área da Garagem - Brincadeira livre.	Sala: Área da Garagem - Brincadeira livre.
13:50	WC: Higiene/Autonomia - Treino do controlo dos esfíncteres; - Deixar a fralda e passar para o bacio; - Estar sentado no bacio durante cinco minutos; - Despir/vestir; - Lavagem e secagem das mãos. (A assistente deverá ir diminuindo a ajuda, de forma a promover a autonomia do educando).				
14:00	Sala: Mesa de Atividades - Desenho.	Sala: Mesa de Atividades - Pintura.	Sala: Mesa de Atividades -Colorir desenho.	Sala: Mesa de Atividades - Pintura.	Sala: Mesa de Atividades - Desenho.
14:30	Sala: Área da Casinha - Brincadeira livre.	Sala: Área da Casinha - Brincadeira livre.	Sala: Área da Casinha - Brincadeira livre.	Sala: Área da Casinha - Brincadeira livre.	Sala: Área da Casinha - Brincadeira livre.
14:50	WC: Higiene/Autonomia - Treino do controlo dos esfíncteres; - Deixar a fralda e passar para o bacio; - Estar sentado no bacio durante cinco minutos; - Despir/vestir; - Lavagem e secagem das mãos. (A assistente deverá ir diminuindo a ajuda, de forma a promover a autonomia do educando).				
15:00	Refeitório - Lanche: - Oferecer à criança alimentos como: bolacha, pão, maçã, ao lanche ou quando a criança tem fome; - Colocar um pedaço pequeno de alimento na mão da criança e ajudá-la a levá-lo à boca. - A assistente leva o aluno até à respetiva mochila e ajuda-o a retirar o seu lanche, depois orienta-o até ao seu lugar. A assistente deverá ir diminuindo a ajuda, de forma a promover a autonomia do educando.				

ATENÇÃO: Não deverá haver rigidez nos horários. A rotina acima deverá ir sendo ajustada às necessidades diárias da criança e ao seu desenvolvimento.

Anexo 24 – Planificação Anual do menino D

1 – PRIORIDADES

- Comunicação/Linguagem (SPC)
- Cognição
- Independência Pessoal (Interação Social e Autonomia)

A caracterização dos objetivos teve em conta a otimização das competências que modifiquem a capacidade de agir nos diferentes ambientes em que vive, para aumento da sua qualidade de vida.

As situações de aprendizagem devem ser significativas, diversificadas e contextualizadas.

As metodologias e estratégias diversificadas devem ser introduzidas no quotidiano da sala, sempre que possível, de forma a possibilitar o sucesso educativo, tendo sempre em consideração o seu ritmo e estilo de aprendizagem.

O aluno D deve participar em todas as atividades no grupo, atendendo às suas características e às Necessidades Educativas Especiais.

2 – DISTRIBUIÇÃO DE RESPONSABILIDADES

Casa: Família

Escola: Professora da Turma, Professoras de Educação Especial. Técnica Operacional, Terapeuta da Fala, Terapeuta Ocupacional e Psicóloga.

3 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO E DATAS DA SUA REALIZAÇÃO

- Quatro períodos de avaliação, no início do 1.º período (Avaliação Diagnóstica), no final do 1.º P 2.º e 3.º períodos do ano letivo.
- Análise dos resultados dos programas trabalhados nos diferentes contextos.

ÁREA	SUB ÁREA	METAS	OBJETIVOS
INDEPENDÊNCIA PESSOAL	ROTINA	<p>No JI:</p> <p>O D deve ser capaz de se deslocar para os espaços correspondentes à ação selecionada, após a antecipação dos momentos com os cartões SPC (apenas rotina da manhã)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentar na roda com os amigos - Quero pintar/fazer castelo/letras/números - Quero fazer chichi - Lavar as mãos - Comer fruta - Comer sopa - Comer arroz ou ... <p>Em casa/ Família:</p>	<p>Utilizar os cartões SPC para antecipar as rotinas do período da manhã, que serão fixadas no painel pelo adulto cuidador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentar no tapete; <p>No tapete, o D deve fazer o planeamento escolhendo um entre 2-3 cartões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pintar; - letras; - fazer castelo; - carros. <p>Findo o planeamento deve ser incentivado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> * dirigir-se à área correspondente à atividade que selecionou *usar os respetivos materiais (pintar=olha+canetas; castelo=pegar nas peças+fazer a construção; carros=abrir a caixa da pista dos carros+usar um carrinho no percurso do escorrega; letras=ir buscar a caixa das letras e levá-las para a mesa) *arrumar os materiais que usou quando quiser terminar (necessita incentivo verbal) <p>Entre as 10h e as 11h, deve ser antecipado o momento de fazer chichi, seguindo as etapas acima descritas;</p> <p>Antes do almoço, deve ser antecipado o momento de lavar as mãos, seguindo as etapas acima descritas;</p> <p>Ainda antes do almoço, antecipar a sapa, o segundo, e a fruta.</p> <p>No domicílio, utilizar os cartões para antecipar o restante período do dia – se necessário, utilizar o cartão do chocolate para que o Martim comece a associar a imagem à intencionalidade comunicativa</p>

			<p>A antecipação dos momentos será feita à chegada a casa, fixando os cartões com ímanes ao frigorífico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quero fazer chichi; - Quero o jogo...; - Quero computador; - Quero televisão; - Vamos tomar banho; - Vamos jantar; - Vamos brincar; - Vamos dormir. <p>De acordo com a disponibilidade da família, esta antecipação pode ser feita antes de cada ação.</p> <p>*Verbalizar os momentos (modulando a voz ou mesmo mostrando alguns objetos)</p> <p>*Em casa: durante a semana, apenas o período da tarde e da noite; ao fim-de-semana, apenas o período das manhãs</p> <p>*Na escola, apenas o período da manhã.</p>
	ALIMENTAÇÃO	Beber	<p>Indicar a necessidade de beber, utilizando o SPC.</p> <p>Abrir garrafas, em situações diferentes.</p>
		Adquirir hábitos à mesa	<p>Indicar a necessidade de comer, utilizando o SPC.</p> <p>Descascar fruta (banana inteira) - com a mão.</p> <p>Usar a faca para espalhar manteiga ou compota no pão.</p> <p>Cortar alimentos com a faca ajudando com o garfo.</p> <p>Esperar que o sirvam, em ocasiões diferentes.</p> <p>Encher o copo com água.</p> <p>Limpar a boca ao guardanapo,</p> <p>Ficar sentado durante a refeição;</p>
	HIGIENE	Controlar os esfíncteres e usar a casa de banho O D deve ser capaz de, diariamente, em casa e no JI, utilizar os sanitários para fazer chichi	<p>Indicar a necessidade de urinar ou defecar, apontando o símbolo do SPC correspondente ou utilizando o SPC.</p> <p>Ir à casa de banho, limpando-se e acionando o autoclismo;</p>

			<p>Diariamente, o D deve ser conduzido (pelo adulto cuidador) às instalações sanitárias no domicílio, ao chegar a casa, verbalizando todas as etapas, de forma clara e regular:</p> <p>> Queres fazer chichi, D?</p> <ul style="list-style-type: none"> - vamos baixar as calças; - vamos baixar as cuecas; - senta na sanita; - vamos fazer chichi; - vamos limpar (damos o papel); - vamos puxar o autoclismo; - vamos puxar as cuecas; - vamos puxar as calças. <p>- verbalizar incentivos, valorizar claramente os sucessos do Martim.</p> <p>Pretende-se que o D coopere (i.e. acompanhe o adulto cuidador aos sanitários e não mostre resistência)</p> <p>Diariamente, o D deverá ser incentivado a acompanhar o seu grupo na ida aos sanitários para o xixi, a meio da manhã, depois do almoço e depois do biberão do lanche;</p> <p>- Serão realizadas etapas, sempre acompanhadas de verbalizações claras e regulares:</p> <p>> Queres fazer chichi, D?</p> <ul style="list-style-type: none"> - vamos baixar as calças; - vamos baixar as cuecas; - senta na sanita; - vamos fazer chichi; - vamos limpar (damos o papel); - vamos puxar o autoclismo; - vamos puxar as cuecas; (à frente do espelho) <p>- vamos puxar as calças. (à frente do espelho)</p> <p>*Verbalizar incentivos, valorizar claramente os</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>sucessos do D</p> <p>Pretende-se que o D coopere (i.e. acompanhe o adulto cuidador aos sanitários e não mostre resistência)</p> <p>O D deve ser incentivado a verbalizar a frase inicial (Quer fazer chichi)> «Queres fazer chichi? Sim, o D quer fazer chichi!»</p> <p>> E o adulto cuidador continua a repetir a verbalização das etapas</p> <p>O D deve ser verbalmente incentivado a utilizar sozinho os sanitários para o chichi:</p> <p>> O adulto cuidador verbaliza as etapas regulares à distância de 1-2 metros, atrás do D (mas antes desaperta-lhe o botão das calças ou do cinto)</p> <p>*Valorizar a sua autonomia/sucesso enquanto reforça verbalmente a sequência das etapas.</p> <p>*A tarefa deve ser realizada na sua totalidade</p> <p>O D deve, verbalizando ou não a intenção de fazer chichi, dirigir-se autonomamente aos sanitários, em casa e no JI, e cumprir as etapas anteriormente treinadas.</p> <p>*Valorizar a sua autonomia/sucesso enquanto reforça verbalmente a sequência das etapas.</p> <p>*A tarefa deve ser realizada na sua totalidade.</p> <p>O D deve ser conduzido aos sanitários no domicílio na parte do dia provável para eliminação de fezes: (verbalizar as mesmas etapas do chichi)</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>* Valorizar a sua autonomia/sucesso enquanto reforça verbalmente a sequência das etapas</p> <p>*Pretende-se que o D coopere (i.e. acompanhe o adulto cuidador aos sanitários e não mostre resistência)</p>
		<p>Cuidar da sua higiene pessoal</p> <p>O D deve ser capaz de, diariamente, em casa e no JI, lavar as mãos no lavatório</p> <p>O D deve ser capaz de limpar o corrimento nasal</p>	<p>Colaborar quando lhe lavam os dentes; Colaborar quando lhe dão banho, lavando as pernas, os braços e a cara. Lavar as mãos, com água e sabonete líquido, sem ajuda do adulto. Lavar a cara Assoar-se sozinho</p> <p>Quando tiver corrimento nasal, o D deve ser verbalmente incentivado a dirigir-se aos sanitários (<i>vamos limpar o nariz, D</i>). O adulto cuidador limpa-lhe o nariz, verbalizando todas as etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vamos tirar um papel; - Vamos limpar o nariz; - Vamos deitar o papel no lixo; <p>*Valorizar a sua autonomia/sucesso enquanto reforça verbalmente a sequência das etapas;</p> <p>*A tarefa deve ser realizada na totalidade;</p> <p>*Pretende-se que o D coopere (i.e. acompanhe o adulto cuidador aos sanitários, deixe limpar as secreções nasais). O D deve ser verbalmente incentivado a utilizar sozinho os sanitários para limpar o nariz – o adulto cuidador pode verbalizar as etapas – à distância de 1-2 metros</p> <p>*Valorizar a sua autonomia/sucesso enquanto reforça verbalmente a sequência das etapas.</p> <p>*A tarefa deve ser realizada na sua totalidade.</p>

			<p>*O adulto cuidador poderá interferir para ajudar a aperfeiçoar o movimento de retirar o corrimento, procurando que o D comece a apertar o nariz.</p> <p>Após os chichis, ou quando se justificar, o D deve ser verbalmente incentivado a dirigir-se aos sanitários (<i>vamos limpar lavar as mãos, Martim</i>). O adulto cuidador verbalizando todas as etapas, enquanto conduz as mãos do Martim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vamos tirar sabão; - Vamos abrir a água; - Esfregar (com incentivo no antebraço e ajuda para aperfeiçoar a ação de esfregar); - Vamos tirar um papel; (só no JI) - Vamos limpar as mãos; - Vamos deitar o papel no lixo. (só no JI) <p>*Valorizar a sua autonomia/sucesso enquanto reforça verbalmente a sequência das etapas;</p> <p>*A tarefa deve ser realizada na totalidade;</p> <p>*Pretende-se que o D coopere (i.e. acompanhe o adulto cuidador aos sanitários, deixe conduzir as suas mãos).</p> <p>O D deve ser verbalmente incentivado a utilizar sozinho os sanitários para lavar as mãos – o adulto cuidador pode verbalizar as etapas – à distância de 1-2 metros</p> <p>*Valorizar a sua autonomia/sucesso enquanto reforça verbalmente a sequência das etapas.</p> <p>*A tarefa deve ser realizada na sua totalidade.</p> <p>*O adulto cuidador poderá interferir para ajudar a</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			aperfeiçoar o movimento de esfregar as mãos
		Despir-se	<p>Puxar para baixo cuecas e meias e calças; Despir calças quando desabotoadas; Despir o casaco quando desapertado; Despir camisolas; Descalçar os sapatos; Desapertar fechos; Desabotoar botões; Despir sozinho peças simples tipo: casaco, camisola, calças.</p>
		Vestir-se	<p>Enfiar os braços nas mangas, sem ajuda do adulto. Enfiar as pernas nas calças, com supervisão do adulto Calçar os sapatos; Vestir peças simples sem abotoar; Apertar fechos; Abotoar botões; Vestir peças complexas: camisas e camisolas. Vestir peças simples, fechando-as (fechos ou botões). Colaborar no atar dos atacadores.</p>
		Cuidar do vestuário	Pendurar o casaco no cabide ou cadeira.
	COMUNICAÇÃO RECEPTIVA	Reagir a instruções gestuais e verbais	<p>Reagir a palavras inibitórias, parando; Dar um objeto que lhe é pedido; Executar ordens simples com respostas não-verbais; Apontar objetos de uso comum quando designados;</p> <p>Organizar sequências de imagens de 2 e 3 cartões;</p>
COMUNICAÇÃO		Compreender a linguagem verbal	<p>Conseguir permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes. Executar ordens relativas à posição (em cima, em baixo, ao lado), cor e ao tamanho (grande, pequeno) dos objetos; Executar ordens que envolvam duas ou mais ações. Imitar sons do ambiente e de animais.</p>
	COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA	Expressar-se e expressar as suas necessidades, através da Comunicação Aumentativa (SPC)	Expressar alguns desejos e necessidades através dos símbolos do SPC. Vocalizações, expressões faciais, ..., em ocasiões diferentes

		<p>O D deve ser capaz de verbalizar necessidades ou desejos, aos adultos cuidadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - músicas; - canetas - comidas (bolacha, pão, chocolate); - televisão; - computador; - o jogo x; - ... (atividades) 	<p>Responder a perguntas utilizando os símbolos do SPC, em 2 ocasiões diferentes.</p> <p>Chamar a atenção do adulto, utilizando os símbolos do SPC, gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes.</p> <p>Utilizar a comunicação Aumentativa, com os símbolos do SPC, já introduzidos, após instrução verbal, em 2 ocasiões diferentes.</p> <p>Associação palavra/palavra;</p> <p>Associação de palavras a imagens.</p> <p>Associação de frases a imagens.</p> <p>Construir frases simples com os símbolos do SPC, espontaneamente;</p> <p>Solicitar, de forma constante e consistente, a escolha de opções:</p> <p>*O que queres, D? Queres X ou queres Y?</p> <p>(por exemplo, chocolate ou leite/computador ou televisão/pintar ou letras?)</p> <p>Quando o D puxar a mão do adulto cuidador para ajudar em alguma coisa, não resolver imediatamente o obstáculo ao Martin: solicitar-lhe a verbalização (O que queres, D? Não sei. O que queres, D?). Caso se aperceba de que o D vai abandonar a situação, retomar o desafio: Ah, queres tirar a tampa!! Tirar a tampa, é, D? – e então ajude para o D não se afastar.</p>
COGNIÇÃO (Matemática e Conhecimento do Mundo)	MATEMÁTICA	Explorar objetos	<p>Brincar com objetos/brinquedos;</p> <p>Juntar objetos iguais;</p> <p>Separar objetos diferentes,</p> <p>Associar objetos à sua imagem.</p> <p>Associar imagens a objetos.</p> <p>Agrupar objetos de acordo com a forma e a cor</p>
		Identificar as partes fundamentais do corpo humano	<p>Apontar, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo,</p> <p>Apontar, quando nomeadas, as partes principais do corpo,</p>

			no outro. Associar palavras a imagens relativas a partes do corpo.
		Fornecer os seus dados pessoais	Dizer o primeiro nome, apontando ou fornecendo o cartão onde está o seu nome. Dizer se é rapaz ou rapariga, apontando ou fornecendo o símbolo correspondente do SPC.
		Conhecer o seu meio físico e social mais próximo	Identificar a mãe e pai, no seu caderno de comunicação. Dizer o primeiro nome da mãe, apontando ou fornecendo o cartão onde está a seu nome. Dizer o primeiro nome do pai, apontando ou fornecendo o cartão onde está o seu nome. Dizer o primeiro nome do irmão, apontando ou fornecendo o cartão onde está o seu nome. Identificar os animais domésticos mais comuns, associando à palavra. Identificar os alimentos mais comuns, associando à palavra. Identificar as peças de vestuário mais comuns, associando à palavra. Identificar os meios de transporte mais comuns, associando à palavra.
		Adquirir noções: tamanho, forma, cor, etc...	Emparelhar objetos do mesmo tamanho; Emparelhar objetos da mesma forma, Emparelhar objetos da mesma cor; Separar objetos de diferentes tamanhos. Separar objetos de diferentes formas Separar objetos de diferentes cores. Identificar um objeto grande e pequeno. Identificar as formas geométricas, associando à palavra. Nomear as principais cores; associando à palavra.
	CONHECIMENTO DO MUNDO	Adquirir noções de quantidade	Distinguir 1 a 20 e associar à quantidade. Identificar os algarismos até 50, associando à palavra. Contar mecanicamente, apontando, em ocasiões diferentes. Realizar adições simples (explo.: $2+1 = __$)
		Reconhecer palavras e sinais convencionais	Reconhecer escrito o seu primeiro nome;

		com interesse pessoal	Reconhecer escrito o primeiro nome da mãe; Reconhecer escrito o primeiro nome do pai; Reconhecer escrito o primeiro nome do irmão.
MOTRICIDADE	MOTRICIDADE GLOBAL	Coordenar movimentos amplos	Correr e saltar com movimentos coordenados. Andar sobre um banco sueco, após demonstração, em três ocasiões diferentes. Atirar uma bola, com as mãos, de pé, em três ocasiões diferentes. Chutar uma bola parada, após demonstração em três ocasiões diferentes. Realizar um circuito com 3 atividades diferentes de forma coordenada e respeitando a sequência. Saltar a pés juntos para dentro de um arco.
		Coordenar movimentos implicando força e direção	Atirar uma bola com a mão a outrem; Chutar uma bola na direção de outrem; Agarrar uma bola com as duas mãos.
	MOTRICIDADE FINA	Coordenar movimentos finos	Desenfiar contas; Enfiar contas. Desenroscar tampas de frascos. Enroscar tampas de frascos; Fazer puzzles até 30 peças. Apresentar interesse por agarrar num lápis para realizar um desenho (rabiscos). Iniciar a cópia de formas. Copiar uma linha vertical; Copiar uma linha horizontal; Cortar com a tesoura, com supervisão, em três ocasiões diferentes. Fazer bolas de sabão.

COMPORTAMENTO SOCIAL	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	Relacionar-se com adultos	Mudar as suas reações em função das dos adultos; Procurar e chamar adultos “familiares”; Pedir ajuda a um adulto quando necessitar; Seguir ordens de adulto
		Diariamente, o D deve ser verbalmente incentivado, de forma coerente e regular (diariamente), a estabelecer contacto visual com os familiares, os adultos cuidadores ou um amigo específico que chegue - o D olha > o interlocutor aproxima-se para dar abraço, para dar um beijo ou para fazer uma saudação com a mão direita (gesto próximo do aceno para adeus) O D deve ser capaz de cumprimentar com um beijo	O D deve ser capaz de diariamente estabelecer contacto visual aquando da chegada de um familiar, de um par mais próximo do Martim ou de um dos adultos cuidadores (diariamente, no JI e em casa) O adulto cuidador deve esperar que o D estabeleça contato visual, e aproximar-se (ou deixar o D aproximar-se), e saudá-lo com um aceno de mão com toque (diariamente) ou com um beijo Depois de saudar o D, o interlocutor deve pedir-lhe que retribua o beijo, dando-lhe a face e apontando ou pedindo o beijo.
		Relacionar-se com pessoas da sua idade (colegas, irmãos, amigos) O D deve ser capaz de desenvolver uma atividade aceitando a cooperação/interferência de um par, até 2 min/dia	Dar atenção aos seus pares que se movimentem à sua volta; Brincar com dois ou três dos seus pares; Ser capaz de esperar a sua vez num jogo ou atividade Partilhar objetos ou comida com os seus pares. O adulto deve mediar a atividade do D com cooperação do par, na transferência e receção de peças para construção de um castelo, até 2 min/dia, incentivando a interação e valorizando a sua interação (contato visual, trocas, reatividade)

Anexo 25 - Organização e Dinâmica dos Espaços e do Tempo da sala 2 do JI

➤ Organização dos espaços, das estruturas materiais (mobiliárias e imobiliárias) e dos objetos postos à disposição das crianças

O espaço da sala é uma das componentes que levam a uma boa aprendizagem dos vários conteúdos por parte das crianças. Este deve ser organizado, bem como os materiais, para que as crianças tirem o maior proveito de ambos uma vez que se encontram interligados. Como afirma Ferreira (2004) citado por Falco (s.d., p. 2)

“É preciso que a criança interaja com o espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se numa rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham num contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências”. Para além disto, “a forma como organizamos e estruturamos o espaço físico da nossa sala constitui em si só uma mensagem curricular, reflete nosso modelo educativo e reflete direta e indiretamente nosso estilo de trabalho, isto é, a forma como entendemos qual deve ser o papel educativo do professor e o que esperamos das crianças com as quais trabalhamos”. (Zabalza, 2007, citado por Falco, s.d., p. 12).

A sala 2 do Jardim de Infância é bastante ampla, arejada e possui muita luz natural devido às muitas janelas existentes. Contudo, a sala é pouco espaçosa, o que leva a que algumas áreas não tenham o espaço desejado para as crianças poderem brincar à vontade e poderem usufruir das intencionalidades que estas têm para lhes oferecer. No entanto, consideramos os primeiros aspetos mencionados bastante importantes para o bom funcionamento da sala, uma vez que a educadora consegue ter uma boa visão da mesma, facilitando a vigilância e as atividades que se desenvolvem nas diferentes áreas. Caso a educadora esteja a realizar um trabalho em pequeno grupo é-lhe possível manter um contato visual com toda a sala, auxiliando, chamando a atenção ou respondendo às necessidades das outras crianças. “Assegurar a visibilidade entre as áreas implica organizar o espaço para que, quando uma criança estiver de pé, possa observar os seus colegas em actividades noutras áreas, e significa também que os adultos possam rapidamente localizar cada criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 170). É também importante que as crianças consigam brincar sem restrições de espaço contudo, como este é relativamente pequeno, isto acontece algumas vezes, principalmente na área das construções pois não possuem espaço suficiente para construir algo de maiores dimensões. O mesmo acontece na área do faz-de-conta mas o obstáculo prende-se com o número de crianças que podem brincar na mesma.

Uma vez que a sala tem algumas janelas, a visão para o exterior é bastante ampla o que leva a que, quando algo menos vulgar acontece, por exemplo, meteorologicamente como chuva muito forte ou um arco-íris, eles questionem a educadora sobre este facto e o que leva a que isto aconteça. “O espaço exterior (...) é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior”. (Ministério da Educação, 1997, pp. 38-39). As paredes da sala encontram-se maioritariamente com *placards* que possuem trabalhos realizados pelas crianças mas também possuem números de 1 a 20, dois quadros de giz, mapas de aniversários, de presenças, de tarefas, do tempo, diário de turma e o abecedário.

Na nossa opinião, o espaço da sala deve ser apelativo para as crianças e deve também passar tranquilidade às mesmas. A luz natural e as cores claras são uma mais-valia para transmitir uma sensação de bem-estar e equilíbrio para o grupo aquando da realização de uma atividade ou até mesmo de um momento de brincadeira.

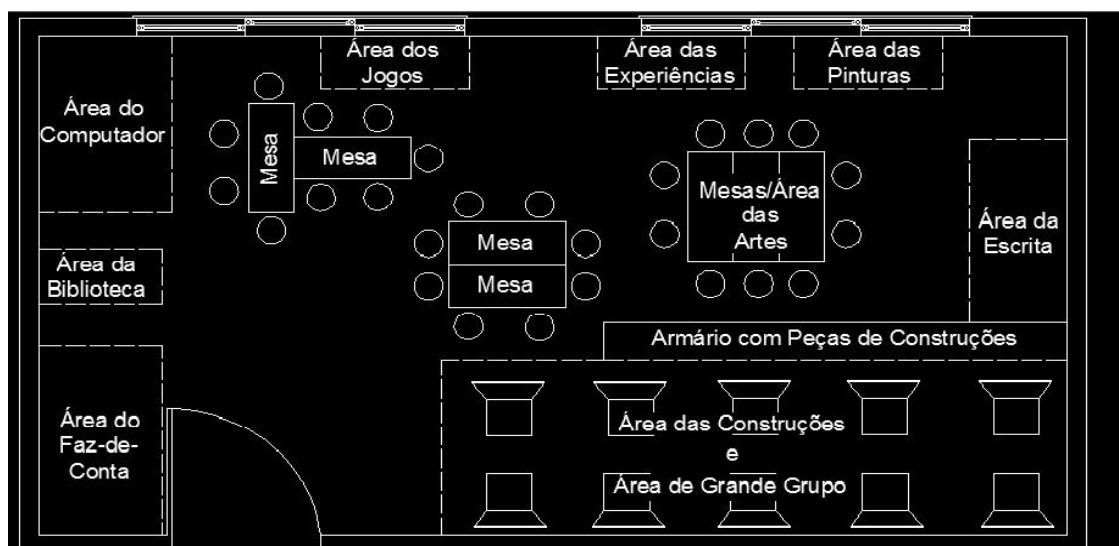


Figura 3 – Planta da sala 2

A sala 2 possui dez áreas, sendo elas: área do faz-de-conta, área da biblioteca, área dos jogos, área das experiências, área das artes, área da pintura, área da escrita, área das construções, área do computador e a área do grande grupo. Cada área possui um papel, escrito no início do ano pela educadora com as ideias das crianças, que contempla o que podem fazer/brincar em cada área.

A área do faz-de-conta proporciona diversas aprendizagens, principalmente as que estão relacionadas ao jogo simbólico. As brincadeiras desenvolvidas nesta área promovem “um momento único de desenvolvimento, no qual a criança exercita na sua imaginação a capacidade

de planejar, de imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras existentes em cada situação.” (Oliveira & Rubio, 2013, p. 1)

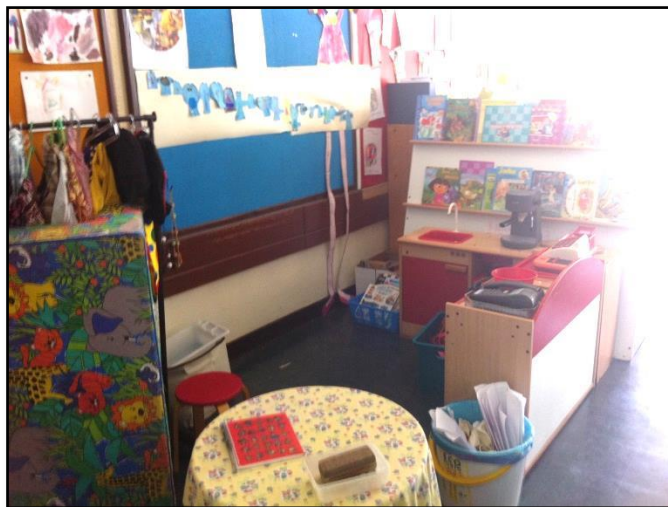


Figura 4 – Área do Faz-de-Conta

Nesta área os objetos estão ligados à cozinha, à mercearia e ao guarda-roupa. A nosso ver, todos os objetos estão adequados ao nível de desenvolvimento das crianças e à sua idade (5 anos). Contudo, pensamos que era essencial a inserção de um espelho nesta área, na medida em que consideramos importante o facto de as crianças poderem ver o seu reflexo em situações imaginadas pelas próprias, para além de ganharem alguma consciência de si mesmas. A utilização de embalagens reais, tais como caixas de cereais, frascos de plástico, *tupperwares*, entre outros, seria igualmente uma mais-valia para as brincadeiras levadas a cabo nesta área. Como afirma Kishimoto (2003) citado por Oliveira & Rubio (2013, p. 6) “O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar.”

Como referido anteriormente, esta área torna-se pequena quando o número elevado de crianças lá se encontra a brincar. De forma a evitar que isto aconteça, a educadora aconselhou-os de que apenas cinco crianças deveriam brincar naquela área, pelo que quando uma criança pretende ir brincar para esta área conta sempre os amigos que já estão de forma a seguir o conselho da educadora. A nosso ver, esta área encontra-se bem localizada na sala uma vez que está lado a lado com a área da biblioteca, permitindo uma ligação entre elas. Muitas vezes, as crianças criam a situação de que vão requisitar livros à biblioteca e posteriormente vão para casa lê-los.

A área da biblioteca é composta por uma estante, um sofá e livros de variados temas, englobando livros de histórias, animais, do mundo, cidades, entre outros. As características dos

livros são variadas, havendo livros grandes e pequenos, de capa dura e mole, com texto e apenas com imagens, entre outros.

Esta área proporciona um conhecimento, através da leitura, do mundo físico e animal que os rodeia. A familiaridade com os livros não só promove o contacto com o código escrito como também “possibilita o desenvolvimento da linguagem, cultural e cognitivo nas crianças, pois estabelece novos padrões de raciocínio (...) Viabiliza a produção do conhecimento a partir do crescimento do seu repertório cultural tendo acesso a outras visões de mundo que possibilitem estabelecer novas relações com o mundo que os cerca.” (Melo & Neves, 2005). A abordagem à escrita realizada nesta área “situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.” (Ministério da Educação, 1997, p. 66) É raro uma criança que se encontra nesta área pedir ajuda a um adulto para ler a história ou o conteúdo de uma página, preferindo ler as imagens aos colegas que se encontram também na biblioteca. Isto acontece porque as crianças não vão sozinhas para esta área, indo sempre acompanhadas por um ou mais amigos.

Como referido anteriormente, esta área encontra-se interligada com a área do faz de conta, o que provoca um ruído constante na mesma. A maior parte das crianças utiliza esta área em conjunto com a do faz-de-conta, contudo aquelas crianças que apenas querem ver os livros são constantemente incomodadas pelo barulho proveniente da área adjacente, sendo este o único ponto negativo da área da biblioteca.

Alguns livros lidos pela educadora são colocados nesta área de maneira a que as crianças possam ter um maior contacto com a história com que vão trabalhar durante a semana. No nosso ponto de vista esta é uma boa prática, pois coloca as crianças mais próximas a interessadas do tema que vão trabalhar.

A área dos jogos também faz parte do leque de áreas existentes na sala. A finalidade dos jogos/materiais que se encontram neste local é abordar as diferentes áreas de conteúdo de forma pedagógica e lúdica, ou seja, ao mesmo tempo que as crianças brincam também aprendem. Para além do intuito pedagógico, “os jogos são cruciais para o desenvolvimento da criança e ao analisar as suas características e as suas funções pode-se encontrar vias que estimulam o desenvolvimento cognitivo, socioafectivo, moral e motor das crianças.” (Serrão, 2009, pp. 8-9) Consideramos pertinente a educadora estimular o gosto pelos jogos como também salientar, sempre que achar necessário, as aprendizagens positivas realizadas pelas crianças.

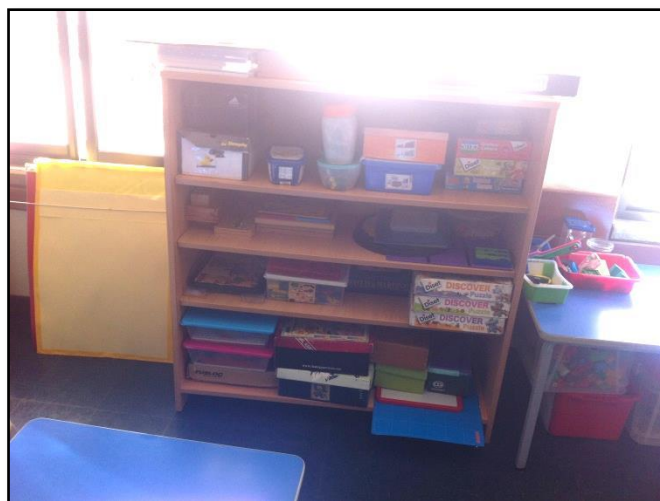


Figura 5 – Área dos Jogos

Os materiais que se encontram nesta área são alterados todos os períodos de maneira a que as crianças não se sintam entediadas por terem sempre os mesmos jogos. Podemos encontrar maioritariamente *puzzles*, jogos de encaixe e de *íman* em que o objetivo deste último é que as crianças construam com pequenas peças usando a sua imaginação. Contamos também com o *cuisenaire* e com jogos que estimulam a contagem. Na nossa opinião, estes jogos também estimulam a motricidade fina uma vez que as crianças têm que lidar com materiais bastante pequenos. A educadora M seleciona os jogos a ter nesta área de acordo com o grupo e com a faixa etária do mesmo, para além de que aposta muito nesta área, pois acredita que os jogos lúdicos são uma maneira enriquecedora para as crianças empreenderem determinados conceitos matemáticos, para estimularem o raciocínio, a imaginação e a lógica bem como para se habituarem a jogar em grupo e a aceitar tanto a vitória como a derrota. Valenzuela (2005) citado por Serrão (2009, p. 9) refere que “o jogo educativo é proposto pelo adulto com uma intenção dirigida, selectivamente, para um ou vários factores situados no terreno afectivo, cognitivo, social ou motor e ainda, na preparação para a vida pessoal e social”. Apesar de haver variedade de jogos, as crianças podem utilizá-los consoante as suas próprias regras e imaginação, não tendo obrigatoriamente de seguir/cumprir as exigências impostas pelo jogo.

A área dos jogos localiza-se junto às janelas, o que nos parece o local mais apropriado, uma vez que as crianças conseguem ter uma boa iluminação aquando do uso destes e, como a maior parte dos jogos têm as peças pequenas, a luz natural é uma mais-valia. Contudo, como a sala possui apenas um armário para a arrumação de todos os jogos aqueles que ficam na prateleira de cima são de difícil acesso por parte das crianças, tendo por vezes de solicitar a ajuda de um adulto para o efeito. De forma a contornar um pouco a situação, a educadora colocou os jogos mais

pesados nesta prateleira o que significa que a criança tem obrigatoriamente de pedir ajuda a um adulto para os retirar.

Ao longo da nossa intervenção pudemos verificar que a área das experiências é a menos utilizada pelas crianças, uma vez que a educadora a mantém fechada quando está mais frio pois trabalha-se essencialmente com água. Consideramos esta área bastante importante porque a educadora deve permitir “o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental.” (Ministério da Educação, 1997, p. 82). A finalidade desta área é que as crianças compreendam alguns conceitos relacionados com o meio físico, enunciando hipóteses e comprovando-as ou refutando-as através de experiências que as próprias realizam, apresentando-as posteriormente aos colegas.



Figura 6 – Área das Experiências

Os materiais existentes na área das experiências são uma tina de água, balança, aquário retangular transparente, ampulheta de plástico, globo, lupa e alguns objetos para trabalhar na tina. De modo a haver alguma segurança, a educadora só permite que estejam duas crianças nesta área, pois há sempre muita confusão quando esta se encontra aberta. A nosso ver, esta área poderia ter mais materiais, para que as crianças experienciem e vivenciem profundamente esta área de conteúdo, contudo compreendemos que seja complicado arranjar outro tipo de objetos. Segundo a educadora, os materiais presentes para a realização de experiências estão adequados à maturidade do grupo, uma vez que não estão preparados para práticas mais elaboradas e exigentes neste campo.

Assim como a área dos jogos, a área das experiências localiza-se igualmente junto às janelas. Estamos totalmente de acordo com a disposição desta área, uma vez que a luz natural torna os resultados das experimentações mais credíveis e infalíveis. O ensino das ciências no pré-escolar deve ser realizado “através de uma abordagem transversal em que se evidencia o papel das

ciências e em particular das actividades experimentais, como contexto privilegiado para o desenvolvimento das outras áreas do currículo” (Fialho, 2009, p. 5) e, para além disso, a ciência “procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico e ajudá-las a desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta.” (Fialho, 2009, p. 6).

As áreas das artes e da pintura estão intimamente ligadas, uma vez que na mesa onde se realizam as pinturas com diferentes técnicas é também o local onde as crianças podem desenhar, utilizar plasticina, recortar, colar, entre outras. Ao questionar a educadora, esta mencionou que, no início do ano, explicou ao grupo que desenhar, recortar, colar, etc, são diferentes formas de arte, pelo que o nome da área em que poderiam realizar este tipo de trabalhos se intitularia “Área das artes”. Apesar das crianças pintarem na mesa com aguarelas, anilinas, entre outras, na área da pintura existe um cavalete adaptado à faixa etária (pelo que é adequado à altura das crianças) onde elas podem pintar com tintas numa folha A3. De forma a não sujarem a roupa, sempre que uma criança quer ir pintar para o cavalete solicita a um adulto a colocação de um bibe.

Refletindo sobre o que foi dito anteriormente, concordamos com a atitude da educadora em explicar que a arte se pode dividir em vários domínios, contudo acreditamos que algumas crianças já se esqueceram deste facto, uma vez que foi mencionado há algum tempo. No nosso ponto de vista a existência da área da pintura não é relevante e pode levar à confusão de algumas crianças porque apenas a utilizam para pintar com tintas enquanto para pintarem com aguarelas ou anilinas vão para a área das artes. Pensamos que deveriam tentar aumentar um pouco a área da pintura para que as crianças pudessem utilizar outras técnicas de pintura também neste local, sendo que facilitaria a associação dos objetos (tintas, pincéis, água) e a sua função à área em questão. Um aspeto que consideramos negativo prende-se com o facto de uma das regras desta área ser a utilização obrigatória de um bibe, o que leva a que as crianças tenham sempre de solicitar a um adulto para o vestir, perdendo algum tempo neste ato, pois às vezes todos os adultos da sala estão ocupados com outras atividades e trabalhos. Outra questão relevante é o facto de não haver nenhum lavatório dentro da sala, o que leva a que as crianças que se encontram nestas áreas estejam constantemente a sair da sala para ir à casa de banho partilhada por todos, não aproveitando ao máximo o que as áreas têm para lhes oferecer uma vez que perdem tempo neste processo.



Figura 7 – Área da Pintura

Os materiais da área das artes são muito diversificados e numerosos, ou seja, um número elevado de crianças pode estar a usar a plasticina, a recortar e a colar. Na nossa opinião isto é uma mais-valia para as crianças e para as suas aprendizagens, uma vez que não são impedidas de estar nesta área e de realizar trabalhos na mesma, caso nela se encontre um número elevado de colegas. Como afirmam Hohmann & Weikart (2011, p. 195) “a área de atividades artísticas deve permitir que as crianças tenham um leque alargado de escolhas de materiais para trabalhar”. A educadora estimula bastante o desenho e, pelo que observámos, as próprias crianças tomam a iniciativa de recorrer a esta prática e, como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 61), “Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada”. Para a utilização de diferentes técnicas na área das artes contamos com tesouras, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, plasticina, rolo de massa, aguarelas, anilinas, pincéis, folhas brancas, cartolinas, revistas, colas batom UHU e folhas coloridas. Todos os materiais referidos se encontram numa estante de fácil acesso para as crianças, pelo que têm total liberdade para utilizarem o que pretendem. A nosso ver, a educadora deve estar sempre atenta e tentar explorar os materiais com as crianças, pois são muitos e nem todas entendem as suas intencionalidades e finalidades. Para além disso, concordamos plenamente com o facto de a educadora introduzir todas as semanas uma técnica de pintura diferente, para que as crianças comecem a ter a noção de que pintar não significa apenas agarrar num pincel ou num lápis de cor e colocar “mãos à obra”.

A área da pintura conta apenas com um cavalete, folhas A3 brancas, tintas de várias cores e pincéis. Tanto as tintas como o cavalete encontram-se a uma altura adequada para as crianças terem um bom acesso aos mesmos e “Importa, por exemplo, que as crianças tenham sempre à sua disposição várias cores que lhes possibilitem escolher e utilizar diferentes formas de combinação” (Ministério da Educação, 1997, p. 62) pelo que as cores disponíveis nesta área são bastante diversificadas.

Ambas as áreas se encontram perto das janelas da sala, assim como as áreas referidas anteriormente. Uma vez que as pinturas realizadas ficam a secar numa corda existente na área, o facto de estar ao pé da janela ajuda na secagem dos trabalhos. Para além disso, a luz natural ajuda as crianças a terem uma melhor visualização das cores e do que estão a elaborar no momento.

Em suma, estas áreas pretendem que as crianças desenvolvam aprendizagens na área de conteúdo da expressão plástica bem como conheçam todos os tipos de materiais que podem utilizar para “fazer arte”. Outro aspeto importante desta área é o desenvolvimento da motricidade fina recorrendo aos materiais existentes. “As actividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (Ministério da Educação, 1997, p. 61) por isso é importante que a criança perceba que pode exteriorizar essas imagens de diferentes formas, quer seja a pintar, a desenhar ou a recortar.

A sala 2 conta também com a área da escrita que tem como principal objetivo familiarizar as crianças com o código escrito e estimulá-las à iniciação da escrita de letras e números. Esta área é a menos utilizada pelas crianças, pelo que a educadora retirou uma das mesas que lá se encontrava estando, de momento, apenas uma e, com a nossa observação, pudemos verificar que são quase sempre as mesmas crianças a utilizá-la. Isto acontece porque “inicialmente, as explorações são pontuais e pouco sistemáticas (...) só gradualmente começam a atribuir uma mensagem ao que escrevem, resumindo-se esta, em fases iniciais, a um nome ou palavras isoladas” (Mata, 2008, p. 54). De fato, os trabalhos realizados na área da escrita são palavras isoladas que, maioritariamente, têm o respetivo desenho (desenhado pelas próprias, um autocolante ou um recorte) da palavra escrita ao lado. Isto acontece porque as crianças têm acesso a fichas elaboradas pela educadora com inúmeras palavras onde também encontram a imagem da palavra, para que elas saibam o que está escrito. Para além destas fichas, as crianças também encontram folhas com as letras do abecedário, manuscritas e de imprensa, maiúsculas e minúsculas, para que tenham um contato com todas as formas possíveis de escrita. Também contam com letras e números de plástico com um *íman* para utilizarem numa placa própria para o efeito onde podem escrever palavras, criar contas e, caso achem interessante, podem apresentar aos colegas em grande grupo.



Figura 8 – Área da Escrita

A nossa opinião sobre esta área e as intencionalidades da educadora é bastante positiva. O facto de dar oportunidade às crianças de criarem os seus próprios registos, formando ou não palavras, é algo que consideramos importante nesta fase do desenvolvimento. Todas as formas de escrita devem ser valorizadas e “para que as crianças se vão apropriando da escrita, das suas características e convenções, é necessário que os ambientes de aprendizagem que frequentam sejam ricos em oportunidades de escrita e promovam o seu contacto e exploração” (Mata, 2008, p. 55), algo que é visível e que acontece nesta sala. A educadora trabalha oralmente com as crianças os nomes, nomes com as primeiras letras idênticas, nomes que têm a letra “R”, a letra “M” ou a letra “A” por exemplo e verificámos que este exercício ajuda as crianças quando estas se encontram a escrever nesta área, uma vez que “a partir dos nomes (...) as crianças vão começando a diferenciar as letras, a aperceber-se das suas características particulares e das convenções a elas associadas e vão conseguindo reproduzi-las” (Mata, 2008, p. 37). Consideramos uma boa prática o facto de a educadora colocar imagens associadas às palavras uma vez que, desta forma, as crianças começam a ter uma noção que determinadas letras juntas vão formar determinada palavra.

A área da escrita possui materiais diversificados e em grande número, permitindo às crianças uma maior exploração e aprendizagens mais enriquecedoras quando aqui se encontram. Esta área goza de várias fichas de palavras com o respetivo desenho associado, as letras do abecedário, autocolantes, placas de plástico com letras e números que servem para as crianças fazerem o contorno dos mesmos, placa onde se colocam os *ímans*, lápis de carvão, letras, números e sinais de adição e subtração em plástico com *íman*. Uma vez que todos estes materiais se encontram ao canto da mesa são de fácil acesso para todos, permitindo uma independência por parte das crianças para realizarem os seus trabalhos.

Ainda relativamente a esta área, o local onde se encontra é junto a um quadro de giz entre a área da pintura e a área das construções. Do nosso ponto de vista o local não é o mais apropriado, pois o barulho proveniente da área das construções pode perturbar as crianças que estão

concentradas na escrita e, por vezes, distraem-se com as brincadeiras que os amigos estão a ter na outra área, acabando por terminar o trabalho um pouco à pressa. Pensamos que o sítio mais calmo para colocar a área da escrita seria num canto da sala pois estaria mais resguardada e, talvez, mais silenciosa.

A área das construções é a área de maiores dimensões da sala, ocupando todo o espaço onde se reúne o grande grupo. Esta área localiza-se a um dos cantos da sala, o que nos parece bastante razoável, devido ao ruído que nela se gera e também devido ao fato de serem utilizadas inúmeras peças de construção, evitando assim a queda de alguém. Com as construções, as crianças dão largas à sua imaginação e brincam muito em conjunto/pares. Durante as nossas observações pudemos constatar que as crianças brincam principalmente com blocos e peças de construção, criando estradas, torres, quintas, muros, etc. Como afirmam Hohmann, Banet & Weikart (1979, p. 53) “Uma sala de atividades do pré-escolar precisa de uma área de blocos espaçosa e bem apetrechada (...) As crianças utilizam os blocos para construir estruturas que crescem, que saem ou rodopiam” sendo isto possível uma vez que esta área possui muito material deste género.



Figura 9 – Área das Construções e de Grande Grupo

Assim, os materiais que encontramos na área das construções são blocos de esponja, peças de construção grandes e pequenas, peças de *lego*, animais de plástico grandes e pequenos e carros.

Ao questionar a educadora, esta informou-nos que as peças e os blocos existentes nas construções têm todos diferentes tipos de encaixe de forma a estimular o raciocínio e a lógica nas crianças. Disse-nos também que promove o trabalho em equipa ao pedir a construção de determinado animal ou edifício a um grupo de crianças, obrigando-os a ajudarem-se. Estou totalmente de acordo com este incentivo por parte da educadora pois “O educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, pp. 35-36).

A área do computador foi “aberta” há poucos dias pela educadora, pois esta considerou que as crianças já se encontram num nível de aprendizagem adequado para explorarem e jogarem aos jogos didáticos existentes que abordam diferentes áreas de conteúdo. De acordo com a educadora, inicialmente a finalidade desta área será a manipulação do rato enquanto jogam e, posteriormente, irão explorar o Microsoft Word recorrendo ao teclado, com o intuito de descobrirem a escrita, utilizando este último. Consideramos importante que as crianças utilizem este recurso e, principalmente, que a educadora introduza o computador como um meio de aprendizagem. Com isto, concordamos com Paz (2008, s/p) quando diz que “os professores actuais mais novos (...) foram formados cada vez mais imersos nas novas tecnologias de informação e comunicação. E já aprenderam que os alunos podem ser coparticipantes na produção do saber” e pensamos também que a educadora pode e deve complementar as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) com outras formas de aprendizagem.

Por fim, a sala 2 tem a área destinada ao grande grupo onde se reúnem diariamente de manhã e de tarde para as mais variadas atividades: apresentação de trabalhos, realização do conselho de turma, avaliação de atividades, momentos de expressão musical, discussões sobre diversos temas, entre outros. Consideramos que estes momentos são uma mais-valia para o crescimento das crianças bem como para o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, especificamente, a compreensão e expressão oral. Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 37) “A participação das crianças no planeamento e avaliação da organização do grupo relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo”.

Resumindo, a sala 2 do jardim-de-infância possui diversas áreas de interesse para as crianças, todas equipadas com uma grande diversidade de materiais que estão ao alcance das crianças. De acordo com Hohmann & Weikart (2011, p. 165) “Definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. Como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objectos que estão disponíveis e onde os encontrar”.

Ao iniciar a intervenção ficámos com a ideia que a sala não dispunha de muitos materiais para as crianças brincarem, trabalharem e aprenderem, contudo pudemos verificar que para além dos materiais dispostos na sala encontram-se também inúmeros numa arrecadação da instituição. Como referido anteriormente, todos os períodos letivos a educadora troca de materiais, pelo que a nossa opinião inicial dissipou-se imediatamente. Apesar de alguns materiais já terem alguns anos de uso todos se encontram em bom estado, uma vez que a educadora incute nas crianças o zelo pelos mesmos, explicando-lhes que futuramente outras crianças também quererão brincar com estes. Podemos afirmar que a educadora cumpre com as Orientações Curriculares para a

Educação Pré-Escolar (1997, p. 38) que dizem que “o educador atenderá a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança” relativamente aos materiais existentes na sala.

➤ **Organização temporal da vida na sala e na instituição (rotinas e momentos intersticiais)**

A (s) rotina (s) da sala 2 do jardim-de-infância da Azeda influenciam a dinâmica do grupo no sentido em que são realizadas de maneira a proporcionar às crianças momentos de aprendizagens variadas. A rotina diária é igualmente importante para o grupo na medida em que as crianças conseguem perceber como correrá o seu dia, as ações que tem de realizar em determinado momento para além de que “(...) a repetição diária dá-lhes pontos de referência estáveis que os ajudam a antecipar e a prever o que acontecerá depois, e isso faz com que se sintam cada vez mais seguros e tranquilos na escola” (Bandioli & Mantovani, 2002, p. 181). De acordo com a educadora, esta rotina deve estar associada ao bem-estar das crianças e deve ser planeada com esse intuito, embora possam ocorrer alterações se as crianças assim o propuserem. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 40), “(...) uma rotina (...) educativa é intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propôr modificações”.

Na sala 2 não existem dias específicos para a expressão musical, a matemática, a expressão plástica, entre outras, pois todas estas áreas são trabalhadas ao longo da semana, consoante as propostas das crianças ou situações que possam surgir. No entanto, a educadora tem sempre uma intencionalidade em todas as atividades que realiza com o grupo.

A rotina diária da sala 2 é a seguinte:

8h15-9h	Acolhimento (realiza-se na sala do prolongamento, que é comum às três salas do pré-escolar, e é assegurado pelas assistentes de sala).
9h-10h	Reunião de grande grupo (registo no mapa de presenças, distribuição e realização das tarefas) / Atividade de grande grupo de acordo com a planificação.
10h-10h30	Distribuição do lanche da manhã pelo responsável da sala / Momento do lanche.
10h30-11h40	Proposta da educadora para uma atividade a realizar em pequenos grupos / Conclusão de trabalhos e brincadeira nas áreas.
11h40-12h	Momento de arrumação / Reunião de grupo sobre os trabalhos e brincadeiras nas áreas / Higiene.
12h-13h30	Almoço / Higiene / Brincadeira e atividades no exterior (quando as condições meteorológicas são propícias a isso).
13h30-15h15	Reunião de grande grupo / apresentação de trabalhos / Proposta da educadora para uma atividade a realizar em grande grupo.
15h15-15h30	Momento de arrumação / Atividade de expressão musical em grande grupo / Momento de reflexão e avaliação de atividades ou tarefas.
15h30-18h30	Para as crianças que permanecem na escola: lanche / tempo do prolongamento.

Tabela 3 – Rotina do grupo da sala 2

Durante a nossa intervenção pudemos acompanhar todos os momentos da rotina do grupo e, em conversa com a educadora, entender algumas intencionalidades da mesma bem como a flexibilidade que nela existe.

Assim, o grupo da sala 2 conta com vários momentos distintos na sua rotina. O momento de acolhimento é feito pelas assistentes de sala e consiste em receber as famílias e as crianças, assim como receber e transmitir informações sobre qualquer tema que esteja relacionado com as crianças. Acreditamos que o diálogo entre as famílias e o pessoal da instituição que lida com as crianças diariamente é importante pois “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). Observámos algumas vezes a dificuldade que algumas crianças sentem ao separar-se do familiar que o traz à instituição, havendo por vezes algumas lágrimas. A atitude das assistentes nestas ocasiões é, na nossa opinião, a mais correta uma vez que tentam explicar à criança que a pessoa tem de ir trabalhar ou tratar do irmão. Com as nossas observações constatámos que o momento de acolhimento tem algumas finalidades, tais como promover a relação entre a escola e as famílias e proporcionar às crianças o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que estão em contato com crianças de outras salas no mesmo espaço, levando-as a cumprirem regras básicas da vida em sociedade/grupo.

Apesar de a educadora chegar à instituição por volta das 8 horas e 45 minutos, as crianças só começam a entrar na sala por volta das 9 horas, onde principiam autonomamente a marcação das presenças no respetivo mapa. De acordo com Niza (2007) citado por Topa (2012, p. 13), “O Mapa Mensal de Presenças serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana. Os ritmos de presenças alternados com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos. Muitos trabalhos de leitura e interpretação desses registos deverão ocorrer ao longo do ano escolar. Aliás, todos os quadros de registo utilizados funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos e autores e atores dos factos registados”.

À medida que vão chegando marcam a presença e sentam-se na cadeira que lhes foi destinada para iniciarem a reunião de grande grupo. Esta reunião consiste na distribuição das tarefas pelas crianças por parte da educadora, que as escolhe consoante as dificuldades que têm em determinada tarefa (responsável da sala, responsável por preencher o mapa do tempo, responsável por escrever a data no quadro e responsável por contar os colegas que estão

presentes). De forma a ter uma ideia das funções que cada criança já desempenhou a educadora tem uma tabela em papel onde coloca uma cruz nas tarefas já realizadas por cada um.

Pensamos que a educadora deveria dar liberdade de escolha para que as crianças pudessem escolher a tarefa que querem desempenhar. Caso acontecesse alguma nunca se voluntariar, aí a educadora poderia sugerir que a criança realizasse a determinada tarefa. Concordamos com a designação de “responsável”, pois transmite a ideia de que a tarefa que lhes coube é importante e que a devem desempenhar o mais corretamente possível, para além de que transmite uma mensagem de responsabilidade.

Durante a realização das tarefas, o responsável da sala fica encarregue de dizer ao grupo qual o dia da semana em que se encontram, por vezes estimulado e ajudado pela educadora. O responsável por contar os colegas tem de fazê-lo em voz alta para que todos saibam quantos estão na sala e tem de procurar o cartão com o número correspondente e coloca-lo no sítio para o efeito. O responsável por escrever a data deve partilhar com os colegas o dia do mês em que estamos. Muitas crianças ainda não sabem escrever certos números, principalmente a partir do número 15. De forma a ajudá-los, a educadora vai apontando para os números que se encontram por cima do quadro à medida que eles vão contando até chegar ao número do respetivo dia. Já o responsável pelo tempo deve observar o exterior, informar os colegas e desenhar no respetivo dia do mapa. A educadora promove bastante a discussão e troca de ideias entre as crianças, permitindo a partilha de conhecimento entre todos. Consideramos este momento relevante, uma vez que promove aprendizagens na área da Matemática e do Conhecimento do Mundo, bem como desenvolve a expressão e compreensão oral, conteúdos em que a grande maioria tem dificuldades.

É também importante referir que o momento de reunião que precede a distribuição e realização das tarefas é destinado não só a uma nova proposta de atividade, como também para as crianças relembrem o que foi feito no dia anterior e, no caso da segunda-feira, o que foi feito na sexta-feira da semana anterior. Na nossa opinião, este momento é importante para estimular a memorização e considero vital esta abordagem para crianças que vão ingressar no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Todos os momentos em grande grupo são importantes e relevantes, pois a participação “dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construírem um reportório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231). Quando estão em grande grupo as crianças desenvolvem certas aprendizagens e competências que não era possível desenvolverem se não participassem nestes momentos. Estes momentos promovem a partilha e cooperação entre as crianças, relações de interajuda e o diálogo entre todos os elementos. O desenvolvimento da compreensão e expressão oral são outro fator

marcante nestes momentos, aumentando também o vocabulário bem como as competências noutras áreas de conteúdo abordadas nas reuniões. Apesar de este momento ser um pouco longo, a maioria das crianças conseguem manter-se concentradas e manter um diálogo com outra criança ou com a educadora. Pensamos que isto se deve ao facto de terem 5 anos, apenas três já têm 6 anos, o que leva a que não se dispersem tão facilmente. Contudo, é visível que uma ou outra criança, apesar de não estar a fazer qualquer ruído ou movimento, está distraída a olhar para objetos que a rodeiam, como as peças da área das construções ou o exterior. Para contornar esta situação, a educadora colocou um lençol a tapar as caixas das peças quando se reúnem em grande grupo e aqueles que se distraem a olhar para o exterior ficam sentados de costas. Não estamos de acordo com o método da educadora ao tapar as peças e colocar as crianças de costas porque a criança distrai-se facilmente e, se não for com as peças de construção, será com outra coisa. Por isso, pensamos que o tempo dedicado ao grande grupo da parte da manhã deveria de ser reduzido ou implementando o tempo da expressão musical neste bloco. Ao questionar a educadora sobre este facto esta elucidou-nos que este momento é importante para ela perceber o nível em que as crianças se encontram em determinadas áreas de conteúdo, pelo que o tempo dedicado é o necessário. Para além disto, “Ao conversar com o grupo, o adulto pode fazer a planificação das actividades e projectos” (Soares, s.d., p. 10) o que me leva a, por um lado, concordar um pouco com a educadora, deixando-nos na dúvida.

O momento que se segue visa satisfazer as necessidades das crianças, pelo que tomam o lanche da manhã. Neste momento, o responsável da sala realiza as suas funções e pergunta aos colegas quem quer leite e conta-os, escrevendo o número num papel existente na parede para o efeito. Em seguida distribui os leites, colocando também o caixote do lixo no meio da roda para posteriormente colocarem os pacotes. Seguidamente passa uma caixa por todo o grupo para que todos tirem bolachas. Com as minhas observações constatei que este momento é importante para o responsável da sala pois sente-se útil por poder realizar uma tarefa que engloba os outros colegas. Pensamos que é uma maneira correta para incutir o sentido de responsabilidade nas crianças e para desenvolver o espírito de equipa, uma vez que as crianças ajudam-se na contagem dos leites.

No momento seguinte, algumas crianças têm oportunidade de explorar as áreas livremente enquanto outras vão acabar trabalhos e realizar a proposta feita pela educadora num pequeno grupo. Como algumas crianças se encontram a trabalhar, os adultos da sala estão a dar apoio às mesmas pelo que há pouco auxílio e conversa com as crianças que estão a trabalhar nas áreas. Pessoalmente, tentamos dar apoio às crianças que estão a efetuar atividades mas também circulamos pela sala de forma a estar um pouco presente em todas as áreas. Porém, já observámos a educadora M a apoiar e a brincar com as crianças na área do faz-de-conta, proporcionando-lhes aprendizagens mais diversificadas por estar um adulto presente,

contribuindo com outro tipo de ações. Como afirma Ribeiro (2011, p. 34) “O papel do adulto é fundamental na actividade lúdica, devendo este trabalhar em parceria com a criança, estabelecendo um equilíbrio e um espírito colaborativo, e oferecendo o seu apoio (...).”

Outro aspeto que consideramos relevante abordar relativamente a este momento é o facto de as crianças serem bastante autónomas no que diz respeito à mudança de área. Cada área possui um papel com crianças desenhadas pelo próprio grupo, representando assim o número máximo de elementos que podem estar em cada área. Por exemplo, na área do faz-de-conta só podem estar cinco crianças pelo que é visível um papel com cinco bonecos desenhados. Já observámos, várias vezes, determinada criança a mudar de área e usando o dedo para contar os colegas que lá se encontravam. Caso estivesse o número máximo a criança escolhia outra área. Isto releva bastante trabalho já realizado pela educadora com as crianças no sentido da compreensão e autonomia. No nosso ponto de vista, a educadora conseguiu desenvolver nas crianças “(...) um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 66).

O horário da manhã termina com o momento de arrumação, uma pequena conversa sobre as brincadeiras/atividades realizadas durante a manhã e a higiene por parte das crianças antes do almoço. Os momentos de arrumação visam incutir no grupo o sentido de organização uma vez que as crianças ficam encarregues de arrumar adequadamente a área em que estão a brincar. Caso aconteça uma área estar sem ninguém e encontrar-se desarrumada a educadora questiona quem esteve ali anteriormente e as crianças que a utilizaram vão também arrumá-la. Consideramos que estes momentos são importantes para o grupo não só pelo hábito de organização que lhes é transmitido como também pelo espírito de entreajuda com que trabalham, pois é normal que nas áreas esteja mais que uma criança, o que leva a que se ajudem durante a arrumação do espaço. A conversa da educadora com as crianças é breve e esta tenta ouvir todos, tentando perceber como estas ocuparam a sua manhã. Para efetuar o momento de higiene, as crianças formam um comboio, liderado pelo responsável da sala, e vão até à casa de banho comum às três salas. A assistente de sala vai com o grupo de forma a garantir que todos fazem as necessidades e lavam as mãos e, à medida que vão saindo da casa de banho, formam um comboio em frente à porta do refeitório.

Na nossa opinião, estes momentos de transição são uma mais-valia para a rotina da criança, promovendo hábitos de higiene e respondendo às necessidades fisiológicas de cada criança. O objetivo dos momentos de transição é também “fazer destas mudanças potencialmente perturbadoras um momento que venha a ser, para as crianças, tão calmo e interessante quanto possível” (Hohmann & Weikart, 2009, citados por Topa, 2012, p. 11). Contudo, este momento gera muitos conflitos entre as crianças porque, como só existem três sanitas e três lavatórios, a

fila de espera para a ida à casa de banho torna-se grande e, por vezes, juntam-se as crianças de outra sala o que leva a que as crianças fiquem apertadas acabando por se empurrarem e/ou baterem. Os conflitos, de acordo com Vinha (1999) citado por Jesus (2012, p. 13) “são ótimas oportunidades para trabalharmos valores e regras. São compreendidos como momentos presentes no quotidiano (...) São encarados como positivos e necessários, mesmo que desgastantes”. A assistente tenta sempre chamar as crianças à razão, o que muitas vezes não surte o efeito desejado. Segundo as nossas observações pensamos que não há nenhuma solução para este facto, pois o jardim-de-infância só conta com uma casa de banho para as crianças. A única hipótese para diminuir os conflitos seria aumentar a casa de banho ou construir outra mas tal não é possível.

Depois deste momento, as crianças almoçam no refeitório com a ajuda as assistentes de sala e do prolongamento. Estas incentivam as crianças a comer sozinhas e insistem para que comam fruta com casca, sendo que quando a descascam deixam sempre pequenas porções da casca para as crianças ganharem uma habituação. O momento do almoço promove hábitos de alimentação saudável, estimula o convívio entre os colegas bem como algumas regras sociais (neste caso de como estar corretamente à mesa). Posteriormente, vão brincar e explorar o espaço exterior da escola, sempre supervisionadas pelas assistentes de sala e pelas assistentes do prolongamento. Caso o tempo não seja adequado para o efeito as crianças ficam na sala do prolongamento a brincar. Durante o período em que estão no exterior as crianças brincam livremente umas com as outras, pelo que as intencionalidades deste momento são desenvolver a criatividade e a imaginação ao brincar sem os materiais da sala (jogos, peças de construção, adereços) assim como também permite aprendizagens “(...) ao ‘ar livre’, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

Na nossa opinião este espaço é rico em aprendizagens para as crianças pelo que a educadora poderia realizar mais atividades no mesmo. Já presenciámos uma ida ao exterior no âmbito da história do Elmer, em que as crianças tinham que recriar a selva no chão do espaço, com recurso ao giz de várias cores. Foi visível o entusiasmo por parte de todo o grupo na execução da atividade, pelo que penso que este espaço proporciona também aprendizagens mais ricas para as crianças. Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 39) “O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças”.

No período da tarde, após brincarem no exterior, as crianças regressam à sala e apresentam trabalhos realizados de manhã nas áreas ou com a educadora e posteriormente esta propõe uma nova atividade ao grupo. Ao longo da intervenção temos observado as atividades propostas pela

educadora durante o período da tarde e, no nosso ponto de vista, estas têm sempre em conta os interesses das crianças, uma vez que a educadora questiona sempre o grupo sobre a história relativa à atividade desenvolvida e qual o momento de que mais gostaram, de forma a direcionar a ação para a mesma. Podemos observar que há sempre uma preocupação por parte da educadora em contextualizar a atividade no âmbito da história, para além de que esta faz sempre questão de interrogar as crianças sobre a história, de forma a lembrá-las da mesma e para ter uma noção se todas a compreenderam. Como exemplo do anteriormente referido temos o momento em que as crianças conheceram a história “Mais Uma Ovelha?”. As crianças acharam piada ao fato das ovelhas vestirem pijamas, pelo que de maneira a introduzir, na área da Matemática, os padrões e as sequências, antes de propor a atividade a educadora esteve a fazer um jogo com o grupo que consistia em criar com peças de *lego* uma fila com 10 peças mas que tivesse apenas duas cores. Cada criança criou a sua própria fila de acordo com as regras que a educadora ia enunciando. Posteriormente, foram pintar o pijama da ovelha e a cor do mesmo tinha apenas uma condição: criar uma sequência com duas cores diferentes.

Na nossa opinião, o facto de a educadora partir do interesse das crianças pela ovelha vestir um pijama tornou a atividade mais rica em aprendizagens para o grupo, uma vez que estavam a realizar uma proposta que partiu delas. Assim, as crianças percebem que as suas ideias são valorizadas pelo adulto e isto é importante pois, “num contexto de aprendizagem ativa as ações e ideias das crianças têm um papel fulcral em moldar o conteúdo e o processo das reuniões em grande grupo” (Hohmann & Weikart, 2009, citados por Topa, 2012, p. 22).

Após a realização da atividade as crianças tornam a viver um momento de transição em que arrumam as mesas onde estiveram a trabalhar e colocam as respetivas cadeiras na área de grande grupo. Durante este momento há uma avaliação da atividade por parte das crianças em que enunciam as dificuldades e facilidades que sentiram ao longo da elaboração do trabalho, enquanto tal acontece a educadora aponta numa folha o que é dito.

O dia finaliza às 15h30 com o momento em que algumas crianças se vão embora da escola e outras ficam para as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). As primeiras são entregues à (s) pessoa (s) autorizada (s) para a irem buscar pela mão da assistente de sala enquanto as segundas esperam que as primeiras sejam entregues para depois realizarem a higiene e seguirem para o refeitório para comerem o lanche da tarde que trazem de casa.

A rotina descrita anteriormente pode sofrer alterações caso as crianças proponham algo diferente e, à sexta-feira de manhã, as crianças deslocam-se ao ginásio da escola para uma aula de ginástica, com uma professora destacada para o efeito, que dura cerca de 30 minutos. Por várias vezes também nos deslocámos à biblioteca da escola para ouvir uma história e para saber quais as regras exigidas para se estar numa biblioteca.

Ao longo destes meses de intervenção pudemos verificar alguma flexibilidade nesta rotina, como mencionado no parágrafo anterior, uma vez que algumas das idas à biblioteca se deveram ao fato de as crianças, durante o tempo do diário de turma, terem mencionado que gostariam de ir à biblioteca mais vezes. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 40) “A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa (...)” contudo “Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual”.

Em modo de conclusão, pensamos que a rotina da sala 2 do jardim-de-infância se encontra bem estruturada e equilibrada e nota-se uma preocupação por parte da educadora em inserir nesta rotina momentos ricos em aprendizagens e que estimulem o desenvolvimento das crianças. Esta rotina engloba trabalhos e atividades em grande e pequenos grupos, no interior e exterior do espaço educativo bem como são permitidas alterações na mesma pelas próprias crianças. A nosso ver, a rotina atual deste grupo de crianças é a mais adequada para o mesmo e bastante aplicável e salutar para o nosso menino D, o que se veio a comprovar durante todos os meses de observação e de intervenção.

Anexo 26 - Quadro síntese das principais potencialidades e fragilidades da criança (relatórios clínicos e de avaliação e avaliações diagnóstica e do 1.º período)

	Potencialidades	Fragilidades
Cognição	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de esquema corporal: <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda a vestir as peças de roupa; - Reconhece partes do corpo e fixa-as em jogos; - Nomeia elementos do rosto. • Interesse pela atividade: <ul style="list-style-type: none"> - Mantém atividades de observação ou de exploração tátil até 10 minutos; - Empilha e desmonta peças de encaixe (e as canetas de pintar); Matemática: <ul style="list-style-type: none"> • Contagem: <ul style="list-style-type: none"> - Faz contagem com reconhecimento do número até 20; - Faz contagem de quantidades até 20. • Noção de igual: <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece e associa; • Noção de tamanho: <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece grande e pequeno mas de forma inconsistente; • Noção de cor: <ul style="list-style-type: none"> - Identifica e nomeia todas as cores (Adora construir os puzzles das cores); • Noção espacial: <ul style="list-style-type: none"> - Segue comandos verbais para se deslocar para dentro/ fora, sair/ entrar; - Arruma ou coloca objetos de acordo com comandos verbais em cima/ em baixo, dentro/ fora; • Reconhecimento de representações: <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece e nomeia animais e outras figuras (“Jogo das Mimocas”); • Auto identificação: <ul style="list-style-type: none"> - Reage ao chamamento; - Contato ocular realizado de forma fugaz mas positivo quando solicitado. 	<p>Cognição: Revela dificuldades em todas as atividades que requeiram abstração, na aquisição de conceitos e ainda ao nível da compreensão oral. Algumas dificuldades</p>

<p>Área de Formação Pessoal e Social (Interação Social/ socialização)</p> <p><u>Maiores dificuldades</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reatividade social e afetiva: <ul style="list-style-type: none"> - É uma criança alegre e bem disposta; - É afetuosa; • Expressa: <ul style="list-style-type: none"> - alegria (sorrisos, bom contacto visual, toques do rosto ou no cabelo ou abraço); - irritação (olhar zangado, aperta a mão do interlocutor – mas reage muito bem a «Não, Martim, a/o ... é amigo, não magoa» - para de apertar, chora e encosta-se ao interlocutor); - empatia para com crianças e adultos específicos (faz contacto visual, sorri, aproxima-se, toca a pessoa ao passar ou ou pára e dá-lhe a mão ou um abraço. Inicialmente não o fazia); • Interação: <ul style="list-style-type: none"> - Faz jogo de desafio com o adulto cuidador (Boca feliz e infeliz - jogo de fixar elementos da cabeça ou em desenhos); - Retribui objetos (jogo com bola); - Desenvolve atividade junto dos pares não inicialmente); 	<p><u>Na entrada para o JI (aos cinco anos):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A Interação Social encontra-se ainda comprometida; - Relacionar-se com os colegas e com os adultos; - Cooperar espontaneamente com os colegas: É uma criança que, inicialmente, se isolava do grupo, não interagia com os seus pares, estava sempre isolado dos seus pares, a fazer os seus jogos preferidos: letras, números e jogos de encaixe). <ul style="list-style-type: none"> • Interação: <ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente: - Não partilhava materiais e/ ou brinquedos; - Não desenvolvia atividades junto dos pares;
<p>Área de Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de objetos: <ul style="list-style-type: none"> - É persistente na exploração de objetos quando é do seu interesse (jogos de letras, números e de encaixe); 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempos de atenção reduzidos; - Não se concentra nas atividades que lhe são propostas; - Denota-se que necessita de um apoio individualizado para a concretização das atividades/ tarefas propostas. <ul style="list-style-type: none"> • Exploração de objetos: <ul style="list-style-type: none"> - Uso inadequado dos objetos; - Brinca, insistentemente, com o mesmo brinquedo (o jogo das letras, dos números); - Apresenta dificuldade em persistir na tarefa sem o apoio verbal e, por vezes, físico do adulto.

Domínio		
Expressão Motora	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade fina: <ul style="list-style-type: none"> - Faz recorte livre - Faz formas gráficas ... mas com ligeira dificuldade; • Preensão: <ul style="list-style-type: none"> - Pouca firmeza; - Traço hesitante. • Pinça: <ul style="list-style-type: none"> - Pinça tripode adequada; • Marcha: <ul style="list-style-type: none"> - Adequada; • Deslocação: <ul style="list-style-type: none"> - Adequada; • Corrida: <ul style="list-style-type: none"> - com equilíbrio mas um pouco descoordenado 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Fina: <ul style="list-style-type: none"> - Fazer preenchimentos; - Desenhar dentro dos contornos; - Dificuldade na abertura de portas, torneiras, garrafas, molas, etc. • Pinça: <ul style="list-style-type: none"> - Alternância com pega “tarzan”
Expressão Dramática		- Inexistência do Jogo simbólico.
Comunicação/ linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem recetiva: <p>Corresponde a comandos verbais simples: sentar à mesa, arrumar (com incentivo), dá a mão à/ ao..., apanha..., arruma...;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corresponde ao chamamento. • Linguagem expressiva: <p>Utiliza palavras-chave para pedir satisfazer necessidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bolacha, - pão; - água; - letras; - rua; - chapéu; - números; - Noddy; <p>Para expressar desagrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ó, não!/ Deixa! 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem expressiva: <ul style="list-style-type: none"> - Em articular pedidos ou outras mensagens (não utiliza o artigo nem formula frases completas, mesmo que simples).

	<ul style="list-style-type: none"> - Adeus! - Mãe! - Senta! etc 	
Autonomia Pessoal <u>Maiores dificuldades</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotinas do grupo: <p>- Segue o grupo ao longo das rotinas do dia, em termos de deslocação pelo espaço do JI – dá a mão aos pares por comando verbal;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rotinas da família: <p>- Corresponde ao quotidiano familiar em todos os momentos, apenas é relatada dificuldade na comunicação, na regularidade dos tempos de sono, na partilha do pc com os irmãos, na arrumação dos brinquedos, no controlo dos esfíncteres, na identificação de situações de perigo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Almoço e outras refeições: <p>- Come sozinho o segundo prato e a fruta (apenas é ajudado com a sopa) mas só usa colher (que passou a usar este ano no J; antes comia com as mãos); Controlo dos esfíncteres: -</p>	<p>- Ter autonomia na realização das atividades.</p> <p>- Ouvir as explicações do professor.</p> <p>- Cumprir e aceitar a avaliação das tarefas da sala;</p> <p>- Organizar as suas atividades e materiais;</p> <p>- Rejeitar alimentos novos, como os frutos do lanche da escola ou a soa e o peixe;</p> <p>Almoço e outras refeições:</p> <p>- Ainda não come sozinho a sopa e começou a utilizar a colher este ano no JI);</p> <p>- Só utiliza a colher e com a ajuda do adulto;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentação: <p>- Revela alguma resistência para ingerir/ mastigar sólidos, como o peixe;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Controlo dos esfíncteres: <p>- Dificuldade no controlo diurno e noturno dos esfíncteres (fralda)</p>
Comportamento		<p>Em diversificar as reações (comportamentos estereotipados para satisfação, exaltação, irritação – agita os braços)</p> <p>- Estereotipado;</p> <p>- Agitação motora;</p> <p>- Interesses restritivos e obsessivos;</p>

Quadro 5 – Quadro síntese das potencialidades e fragilidades apresentadas pelo D

Anexo 27 - Quadro síntese das potencialidades e fragilidades apresentadas pelo D e respectivos objetivos gerais de intervenção

	Potencialidades	Fragilidades	Objetivos gerais do plano de intervenção
Cognição	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de esquema corporal: <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda a vestir as peças de roupa; - Reconhece partes do corpo e fixa-as em jogos; - Nomeia elementos do rosto. • Interesse pela atividade: <ul style="list-style-type: none"> - Mantém atividades de observação ou de exploração tátil até 10 minutos; - Empilha e desmonta peças de encaixe (e as canetas de pintar); <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contagem: <ul style="list-style-type: none"> - Faz contagem com reconhecimento do número até 20; - Faz contagem de quantidades até 20. • Noção de igual: <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece e associa; • Noção de tamanho: <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece grande e pequeno mas de forma inconsistente; • Noção de cor: <ul style="list-style-type: none"> - Identifica e nomeia todas as cores (Adora construir os puzzles das cores); • Noção espacial: <ul style="list-style-type: none"> - Segue comandos verbais para se deslocar para dentro/ fora, sair/ entrar; - Arruma ou coloca objetos de acordo com comandos verbais em cima/ em baixo, dentro/ fora; • Reconhecimento de representações: <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece e nomeia animais e outras figuras (“Jogo das Mímocas”); 	<p>Cognição: Revela dificuldades em todas as atividades que requeiram abstração, na aquisição de conceitos e ainda ao nível da compreensão oral. Algumas dificuldades</p>	<p>Identificar as partes fundamentais do corpo humano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apontar, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo, - Apontar, quando nomeadas, as partes principais do corpo, no outro. - Associar palavras a imagens relativas a partes do corpo. <p>Fornecer os seus dados pessoais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dizer o primeiro nome, apontando ou fornecendo o cartão onde está o seu nome. - Dizer se é rapaz ou rapariga, apontando ou fornecendo o símbolo correspondente do SPC <p>Conhecer o seu meio físico e social mais próximo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a mãe e pai, no seu caderno de comunicação. - Dizer o primeiro nome da mãe, apontando ou fornecendo o cartão onde está a seu nome.

	<ul style="list-style-type: none"> • Auto identificação: <ul style="list-style-type: none"> - Reage ao chamamento; - Contato ocular realizado de forma fugaz mas positivo quando solicitado. 		<ul style="list-style-type: none"> - Dizer o primeiro nome do pai, apontando ou fornecendo o cartão onde está o seu nome. - Dizer o primeiro nome do irmão, apontando ou fornecendo o cartão onde está o seu nome. - Identificar os animais domésticos mais comuns, associando à palavra. - Identificar os alimentos mais comuns, associando à palavra. - Identificar as peças de vestuário mais comuns, associando à palavra. - Identificar os meios de transporte mais comuns, associando à palavra. <p>Adquirir noções: tamanho, forma, cor, etc...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emparelhar objetos do mesmo tamanho; - Emparelhar objetos da mesma forma, - Emparelhar objetos da mesma cor; - Separar objetos de diferentes tamanhos. - Separar objetos de diferentes formas - Separar objetos de diferentes cores. - Identificar um objeto grande e pequeno. - Identificar as formas geométricas, associando à palavra. - Nomear as principais cores; associando à palavra.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>Adquirir noções de quantidade</p> <ul style="list-style-type: none">- Distinguir 1 a 20 e associar à quantidade.- Identificar os algarismos até 50, associando à palavra.- Contar mecanicamente, apontando, em ocasiões diferentes.- Realizar adições simples (explo.: $2+1 = __$) <p>Reconhecer palavras e sinais convencionais com interesse pessoal</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconhecer escrito o seu primeiro nome;- Reconhecer escrito o primeiro nome da mãe;- Reconhecer escrito o primeiro nome do pai;- Reconhecer escrito o primeiro nome do irmão.
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Área de Formação Pessoal e Social (Interação Social/ socialização)</p> <p><u>Maiores dificuldades</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reatividade social e afetiva: <ul style="list-style-type: none"> - É uma criança alegre e bem disposta; - É afetuosa; • <u>Expressa:</u> <ul style="list-style-type: none"> - alegria (sorrisos, bom contacto visual, toques do rosto ou no cabelo ou abraço); - irritação (olhar zangado, aperta a mão do interlocutor – mas reage muito bem a «Não, Martim, a/o ... é amigo, não magoa» - para de apertar, chora e encosta-se ao interlocutor); - empatia para com crianças e adultos específicos (faz contacto visual, sorri, aproxima-se, toca a pessoa ao passar ou ou pára e dá-lhe a mão ou um abraço. Inicialmente não o fazia); • Interação: <ul style="list-style-type: none"> - Faz jogo de desafio com o adulto cuidador (Boca feliz e infeliz - jogo de fixar elementos da cabeça ou em desenhos); - Retribui objetos (jogo com bola); - Desenvolve atividade junto dos pares não inicialmente); 	<p><u>Na entrada para o JI (aos cinco anos):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A Interação Social encontra-se ainda comprometida: <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar-se com os colegas e com os adultos; - Cooperar espontaneamente com os colegas: É uma criança que, inicialmente, se isolava do grupo, não interagia com os seus pares, estava sempre isolado dos seus pares, a fazer os seus jogos preferidos: letras, números e jogos de encaixe). • Interação: <ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente: - Não partilhava materiais e/ ou brinquedos; - Não desenvolvia atividades junto dos pares; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências de autonomia na realização das atividades; - Cumprir pequenas responsabilidades; - Escolher sozinho o que vai fazer; - Revelar atenção em trabalho individual e de grupo; - Relacionar-se espontaneamente com os colegas; - Cooperar espontaneamente com os colegas; - Adotar uma postura/atitude de cooperação e solidariedade para com os outros; - Demonstra comportamentos de apoio e ajuda; - Interiorizar e manifestar atitudes de aceitação e de respeito pelos outros; - Manifestar respeito pelas necessidades e sentimentos dos outros; - Partilhar brinquedo e outros materiais com os colegas; - Desenvolver a capacidade de dialogar sobre o que ouviu; - Controlar o comportamento quando está zangado. - Cuidar e respeitar os espaços e os objetos do jardim-de-infância. - Dar oportunidade aos outros de intervirem e esperar a sua vez para intervir; - Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo; - Avaliar os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas - Escutar, questionar e argumentar.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Área de Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de objetos: <p>- É persistente na exploração de objetos quando é do seu interesse (jogos de letras, números e de encaixe);</p>	<p>- Tempos de atenção reduzidos;</p> <p>- Não se concentra nas atividades que lhe são propostas;</p> <p>- Denota-se que necessita de um apoio individualizado para a concretização das atividades/ tarefas propostas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração de objetos: <p>- Uso inadequado dos objetos;</p> <p>- Brinca, insistentemente, com o mesmo brinquedo (o jogo das letras, dos números);</p> <p>- Apresenta dificuldade em persistir na tarefa sem o apoio verbal e, por vezes, físico do adulto.</p>	<p>Explorar objetos</p> <p>- Brincar com objetos/brinquedos;</p> <p>- Juntar objetos iguais;</p> <p>- Separar objetos diferentes,</p> <p>- Associar objetos à sua imagem.</p> <p>- Associar imagens a objetos.</p> <p>- Agrupar objetos de acordo com a forma e a cor.</p>
Domínio			
Expressão Motora	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade fina: <p>- Faz recorte livre</p> <p>- Faz formas gráficas</p> <p>... mas com ligeira dificuldade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preensão: <p>- Pouca firmeza;</p> <p>- Traço hesitante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pinça: <p>- Pinça trípole adequada;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcha: <p>- Adequada;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deslocação: <p>- Adequada;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corrida: <p>- com equilíbrio mas um pouco descoordenado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Fina: <p>- Fazer preenchimentos;</p> <p>- Desenhar dentro dos contornos;</p> <p>- Dificuldade na abertura de portas, torneiras, garrafas, molas, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pinça: <p>- Alternância com pega “tarzan”</p>	
Expressão Dramática		- Inexistência do Jogo simbólico.	
Comunicação/ linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem recetiva: <p>Corresponde a comandos verbais simples:</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão oral <p>- Compreender e cumprir as instruções orais;</p>

	<p>sentar à mesa, arrumar (com incentivo), dá a mão à/ ao..., apanha..., arruma...;</p> <p>- Corresponde ao chamamento.</p> <p>• Linguagem expressiva: Utiliza palavras-chave para pedir satisfazer necessidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bolacha, - pão; - água; - letras; - rua; - chapéu; - números; - Noddy; <p>Para expressar desagrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ó, não!/ Deixa! - Adeus! - Mãe! - Senta! <p>etc</p>	<p>• Linguagem expressiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em articular pedidos ou outras mensagens (não utiliza o artigo nem formula frases completas, mesmo que simples). 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender enunciados orais curtos e simples; - Compreender histórias; <p>• Expressão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Construir frases simples; - Partilhar informação oralmente através de frases coerentes; - Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; - Responder a perguntas começadas por “porque”, o quê, e “quem”. - Recita poemas, rimas e canções - Reconta narrativas ouvidas e/ou lidas - Expressar sentimentos e estados de espírito/humor. - Articular com facilidade alguns sons. - Falar de forma audível. - Relatar acontecimentos, vivências - Cumprir regras de comunicação oral; - Organizar o discurso de forma clara e coerente; - Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.
<p>Autonomia Pessoal</p> <p><u>Maiores dificuldades</u></p>	<p>• Rotinas do grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Segue o grupo ao longo das rotinas do dia, em termos de deslocação pelo espaço do JI – dá a mão aos pares por comando verbal; <p>• Rotinas da família:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corresponde ao quotidiano familiar em todos os momentos, apenas é relatada dificuldade na comunicação, na regularidade dos tempos de sono, na partilha do pc com os irmãos, na arrumação dos brinquedos, no controlo dos esfíncteres, na identificação de situações de perigo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter autonomia na realização das atividades. - Ouvir as explicações do professor. - Cumprir e aceitar a avaliação das tarefas da sala; - Organizar as suas atividades e materiais; - Rejeitar alimentos novos, como os frutos do lanche da escola ou a soa e o peixe; <p>Almoço e outras refeições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ainda não come sozinho a sopa e começou 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia a dia; - Ser autónomo na realização as atividades; - Identificar os diferentes momentos da rotina diária da sala do jardim-de-infância - Adquirir autonomia em relação à sua higiene pessoal.

	<ul style="list-style-type: none"> • Almoço e outras refeições: <ul style="list-style-type: none"> - Come sozinho o segundo prato e a fruta (apenas é ajudado com a sopa) mas só usa colher (que passou a usar este ano no J; antes comia com as mãos); <p>Controlo dos esfíncteres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 	<p>a utilizar a colher este ano no JI);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Só utiliza a colher e com a ajuda do adulto; <ul style="list-style-type: none"> • Alimentação: <ul style="list-style-type: none"> - Revela alguma resistência para ingerir/mastigar sólidos, como o peixe; <ul style="list-style-type: none"> • Controlo dos esfíncteres: <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade no controlo diurno e noturno dos esfíncteres (fralda) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser autónomo na sua higiene; - Vestir-se/despir-se sozinho (casaco, bata e camisola). - Adquirir controlo dos esfíncteres. - Adquirir autonomia na hora da refeição. - Comer autonomamente a sopa; - Comer autonomamente com garfo e faca. - Cumprir regras na sala de aula; - Cumprir as normas de convivência estabelecidas - Respeitar o adulto; - Responsabilizar-se por tarefas que se comprometeu realizar - Planificar, gerir e avaliar as aprendizagens de forma ativa, consciente e autónoma; - Conhecer e praticar normas básicas de segurança - Manifestar as suas opiniões - Aceitar algumas frustrações e insucessos
Comportamento		<p>Em diversificar as reações (comportamentos estereotipados para satisfação, exaltação, irritação – agita os braços)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estereotipado; - Agitação motora; - Interesses restritivos e obsessivos; 	

Quadro 6 – Quadro síntese das potencialidades e fragilidades apresentadas pelo D e respetivos objetivos gerais de intervenção

Anexo 28 - Plano Geral de Sessões observadas

Áreas	Sessões de trabalho	Objetivos	Indicadores de avaliação	Calendarização
1.º Período				
Identidade e autonomia; Formação pessoal e Social: Sociabilidade; Expressão Motora: Movimento; Português: domínio da linguagem oral; Conhecimento do mundo.	Sessão 1 Reinventando os espaços do JI Acolhimento Canção dos bons dias; Nomeação do Encarregado/a; Marcação das presenças.	- Compreender e cumprir as instruções orais; - Identificar e estabelecer as regras da sala; - Aprender a diferenciar o tipo de comportamentos; - Criar bases para um clima que transmita segurança e estimule a participação do aluno; - Conquistar autonomia de forma progressiva em relação a si próprio, aos outros e aos objetos; - Desenvolver competências de autonomia na realização das atividades. - Adquirir os hábitos e as rotinas escolares, sobretudo os horários e as tarefas diárias; - Desenvolver a identidade, reconhecendo limites e capacidades; - Ter prazer e divertir-se com a vida coletiva na escola; - Desenvolver a oralidade e a sociabilidade; - Participar democraticamente na vida de grupo cumprindo regras elaboradas e negociadas entre todos; - Cooperar com os colegas.	- Compreende enunciados curtos; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Participa oralmente com clareza e respeito pelas regras; - Participa na identificação de regras de vida em comum; - Manifesta Autonomia; - Desenvolve a sua identidade; - Apresenta responsabilidade; - Ouve e respeita os outros; - Articula e pronuncia bem as palavras; - Fala com autonomia e clareza; - Usa vocabulário adequado ao tema; - É responsável por uma tarefa e executa-a quando se lhe pede; - Realiza a tarefa sem ajuda; - Reage ao próprio nome; - Diz o próprio nome.	15/09/2014
	Sessão 2 Higiene	- Compreender e cumprir as instruções orais; - Construir a autonomia na rotina diária; - Desenvolver-se de forma independente no cuidado pessoal; - Lavar as mãos de forma adequada;	- Compreende enunciados curtos; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Utiliza corretamente os lavatórios; - Manifesta Autonomia;	Dia 16/09/2014 e durante todo o ano
	Sessão 3	- Compreender e cumprir as instruções	- Compreende enunciados curtos;	Dia 17/09/2014 e

	Vestuário	orais; - Construir a autonomia na rotina diária - Vestir-se de forma autónoma; - Aprender a vestir o casaco.	- Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Veste o casaco corretamente; - Manifesta Autonomia;	durante todo o ano
	Sessão 4 Higiene	- Desenvolver a compreensão e expressão oral; - Compreender e cumprir as instruções orais; - Construir a autonomia na rotina diária - Desenvolver-se de forma independente no cuidado pessoal. - Lavar os dentes de forma adequada;	- Compreende enunciados curtos; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Responde corretamente a questões acerca do que ouviu; - Utiliza corretamente os lavatórios; - Manifesta Autonomia;	Dia 18/09/2014 e durante todo o ano
	Sessão 5 Sanita e Autoclismo	- Compreender e cumprir as instruções orais; - Construir a autonomia na rotina diária; - Se capaz de, diariamente, em casa e no JI, utilizar os sanitários para fazer chichi e/ ou cócó; - Sentar-se na sanita e puxar o autoclismo;	- Compreende enunciados curtos; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; Utiliza corretamente os sanitários; - Puxa corretamente o autoclismo; - Manifesta Autonomia;	Sessão 5 – Dia 19/09/2014 e durante todo o ano
	Sessão 6 Alimentação	- Compreender e cumprir as instruções orais; - Construir a autonomia na rotina diária; - Alimentar-se de forma autónoma; - Aprender a utilizar a colher;	- Compreende enunciados curtos; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Manifesta uma postura correta durante a hora da refeição; - Come sozinho; - Utiliza corretamente os talheres (colher); - Manifesta Autonomia.	Dia 22/09/2014 e durante todo o ano
Área da Expressão e Comunicação (Português) e da Motricidade Fina	Sessão 7 Jogo de enfiamentos	- Compreender e cumprir as instruções orais; - Desenvolver a motricidade fina; - Fazer enfiamentos com bolas pequenas.	- Compreende enunciados curtos; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Faz enfiamentos; - Manipula/ Enfia com destreza as bolas pequenas; - Apresenta destreza óculo-manual; - Está com atenção e concentração.	Dia 23/09/2014

Formação pessoal e social, Matemática Português: Linguagem oral e escrita Conhecimento do Mundo Expressão Musical Expressão Dramática	Sessões 8 e 9 – História “O Nabo Gigante”; - A Roda dos Alimentos - Canção “Comer bem ou comer mal”	<ul style="list-style-type: none"> • Criar o hábito de escutar histórias; • Compreender histórias; • Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; • Favorecer momentos de prazer em grupo; • Enriquecer o imaginário infantil; • Favorecer o contato com textos de qualidade literária; • Valorizar o livro como fonte de entretenimento e conhecimento; • Despertar a curiosidade pelo que nos rodeia; • Desenvolver a capacidade de raciocínio; • Desenvolver a compreensão e expressão oral; • Desenvolver a auto estima; • Experimentar; • Aprender a “observar”; • Desenvolver uma atitude crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve e interpreta uma história; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Participa oralmente com clareza e respeito pelas regras; - Ouve e respeita os outros; - Fala com autonomia e clareza; - Usa vocabulário adequado ao tema; - Pede a palavra; - Relata o essencial; - Enumera factos; - Responde corretamente a questões acerca do que ouviu; - Identifica as personagens da história; - Verbaliza o que sente; - Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; - Faz o reconto da história; - Participa na dramatização, desempenhando um papel; - Associa som/ palavra. 	15 e 16/10/14
Expressão Plástica Autonomia Motricidade	Sessão 9 e 10 Dia da Alimentação – Execução de espetadas de frutas História “O Nabo gigante”	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e cumprir as instruções orais; - Desenvolver a compreensão e expressão oral; - Executar espetadas de frutas; - Pintar uma peça de fruta com aguarelas; - Reconhecer diferentes alimentos, expressando os gostos; - Manusear, cheirar, analisar ao pormenor alimentos; - Realizar provas de alimentos; - Compreender e cumprir as instruções 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende enunciados curtos; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Fala sobre os seus gostos; - Mexe e cheira os alimentos; - Aceita comer alimentos novos; - Realiza a tarefa sem ajuda; - Participa numa atividade de expressão orientada, respeitando as regras; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de 	17/10/2014

		orais; - Promover situações variadas que ajudem o aluno a experienciar novos alimentos; - Desenvolver a autonomia; - Promover o percurso criador em atividades de pintura, desenho, colagem, modelagem.	expressão; - Apresenta destreza na utilização de aguarelas; - Pinta sem sair fora do traço das imagens.	
Português; Expressão Plástica e Formação pessoal e social	Sessão 11 “Um marcador vamos fazer para aos padrinhos oferecer”	- Compreender e cumprir as instruções orais; - Desenvolver a compreensão e expressão oral; - Integrar as crianças no planeamento da atividade; - Desenvolver a autonomia e a capacidade de fazer escolhas e de as negociar; - Desenvolver capacidades organizativas; - Participar numa atividade de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos; - Precisar ou resumir ideias e justificar opiniões.	- Compreende enunciados curtos; - Resume ideias e justifica a sua opinião; - Escolhe as atividades que pretende realizar; - Participa numa atividade de expressão orientada, respeitando as regras; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão.	Dia 22/10/14
Competências Sociais/Português Matemática	Sessões 12, 13 e 14 “O Cuquedo”	- Desenvolver a compreensão e expressão oral; - Desenvolver o raciocínio e o espírito crítico; - Criar o hábito de escutar histórias; - Compreender histórias; - Favorecer momentos de prazer em grupo; - Enriquecer o imaginário infantil; - Favorecer o contato com textos de qualidade literária; - Valorizar o livro como fonte de entretenimento e conhecimento; - Explorar a área de conteúdo da matemática; - Introduzir o conceito de gráfico de barras;	- Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Enumera factos; - Responde corretamente a questões acerca do que ouviu; - Participa numa atividade de expressão orientada, respeitando as regras; - Aprende e compreende o código de barras; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão.	03, 04 e 05/11/2014

		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a expressão oral através do reconto da história apenas a observar as imagens; - Desenvolver a motricidade fina; - Explorar instrumentos/ técnicas de expressão plástica; 		
Expressão Musical Expressão Dramática Expressão Musical Linguagem	Sessão 15 Dia de S. Martinho	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o Dia de S. Martinho; - Cantar músicas alusivas ao S. Martinho; - Dramatizar a lenda de S. Martinho, através com sombras chinesas; - Visualizar, com recurso ao PowerPoint, a história “Maria Castanha. 	<ul style="list-style-type: none"> - Memoriza a canção; - Reproduz a canção; - Acompanha a canção com movimentos do corpo; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão. 	10/11/14
Expressão Dramática Linguagem: expressão e compreensão oral	Sessão 16 Construção das máscaras para o teatro “Chibos Sabichões”	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade fina; - Estimular a imaginação e a criatividade; - Explorar o jogo simbólico; - Introduzir e explorar a dramatização; - Desenvolver a expressão e a compreensão oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fala com autonomia e clareza; - Usa vocabulário adequado ao tema; - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Participa oralmente com clareza e respeito pelas regras; - Participa na identificação de regras de vida em comum; - Ouve e respeita os outros; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Colabora com os colegas durante a tarefa; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão. 	11/11/2014
Expressão Dramática	Sessão 17 Dramatização da história “Chibos Sabichões”:	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatizar a história “Chibos Sabichões”; - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral - Representar pequenos papéis em dramatizações; - Promover o relacionamento interpessoal; - Trabalhar colaborativamente para alcançar 	<ul style="list-style-type: none"> - Fala com autonomia e clareza; - Compreende as instruções dadas; - Cooperar com o grupo; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Participa na dramatização, desempenhando um papel; 	12/11/2014

		um objetivo; - Desenvolver a motricidade fina; - Estimular a imaginação e a criatividade; - Explorar o jogo simbólico; - Introduzir e explorar a dramatização; - Dramatizar uma história; - Desenvolver a compreensão oral;	- Desenvolve a capacidade de concentração; - Colabora com os colegas durante a tarefa;	
Português: linguagem oral e escrita; - Expressão Plástica; - Expressão Dramática	Sessão 18 Apresentação da história “Chibos Sabichões” aos colegas	- Apresentar/ dramatizar a história “Chibos Sabichões” aos colegas; - Escrever um convite;	- Fala com autonomia e clareza; - Compreende as instruções dadas; - Cooperar com o grupo; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Participa na dramatização, desempenhando um papel; - Desenvolve a capacidade de concentração; - Mantém períodos curtos de atenção; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão.	13/11/2014
Interação social; Autonomia; Expressão Plástica.	Sessão 19 Preparativos para a Festa de Natal	- Decorar o ginásio do JI com elementos natalícios; - Preparar a festa de Natal aberta à comunidade escolar; - Adotar uma postura/atitude de cooperação e solidariedade para com os outros.	- Desenvolve a capacidade de concentração; - Mantém períodos curtos de atenção; - Compreende as instruções dadas; - Cooperar com o grupo; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Trabalha a pares ou em grupo; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão.	2, 4 e 5 de dezembro de 2014 Natal
Português: linguagem oral; Capacidade de comunicar/ expressão oral: diálogo e troca de ideias; Interação social; Autonomia;	Sessão 20 Dia Mundial da Deficiência - Leitura e apresentação das histórias “Orelha de Limão” e “Uma formiga especial”	- Criar o hábito de escutar histórias; - Compreender histórias; - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Reconhecer e respeitar o espaço e os	- Ouve e interpreta uma história; - Participa oralmente com clareza e respeito pelas regras; - Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;	03/12/014

Expressão Plástica. - Expressão Motora; - Interação com o grupo.	- Trabalho de expressão plástica alusivas à história; - Dinâmica de Grupo “Dança às Cegas”:	direitos dos outros; - Compreender que somos diferentes; - Aceitar e respeitar as diferenças; - Trabalhar a diferença; - Respeitar pela diferença; - Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão; - Promover o reforço da confiança em si mesmo e nos outros e ainda sentir as dificuldades de uma pessoa invisível em se movimentar.	- Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Colabora com os colegas durante a tarefa; - Ouve e respeita os outros; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão.	
Interação social; Autonomia; Expressão Plástica; Expressão Musical.	Sessão 21 Festa de Natal	- Apresentar e participar na festa de Natal aberta à comunidade escolar; - Adotar uma postura/atitude de cooperação e solidariedade para com os outros; - Promover a socialização e a ligação entre a escola e a família.	- Desenvolve a capacidade de concentração; - Compreende as instruções dadas; - Cooperar com o grupo; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas.	12/12/14
2.º Período				
Socialização; Expressão Plástica e Dramática;	Sessão 22 Dramatização da história “Uma História de Dedos”, de Luísa Ducla Soares, com fantoches	- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Adotar uma postura/atitude de cooperação e solidariedade para com os outros; - Construir fantoches; - Trabalhar colaborativamente para alcançar um objetivo; - Dramatizar a história “Uma História de Dedos”, de Luísa Ducla Soares; - Representar pequenos papéis em dramatizações; - Promover o relacionamento interpessoal.	- Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; - Verbaliza o que sente; - Desenvolve a capacidade de concentração; - Mantém períodos curtos de atenção; - Compreende as instruções dadas; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Cooperar com o grupo; - Trabalha a pares ou em grupo; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão; - Participa na dramatização, desempenhando um papel;	07/01/ 2015 e seguintes
Área de Formação Pessoal e	Sessão 23 – Atividade “A	- Participar democraticamente na vida de	- Participa na identificação de regras	12/01/15 e seguintes

Social; Português: compreensão e expressão oral; Conhecimento do Mundo; Expressão Plástica; Matemática	magia de outono” Apresentação da história “O senhor mago e a folha”.	grupo, cumprindo regras elaboradas e negociadas entre todos; - Cumprir regras básicas para estarem num local; - Conhecer a orgânica do espaço. - Ouvir uma história; - Fomentar o diálogo; - Adotar uma postura/atitude de cooperação e solidariedade para com os outros; - Explorar materiais do espaço exterior; - Desenvolver competências na área do Conhecimento do Mundo; - Agrupar e classificar objetos; - Estimular a imaginação e a criatividade; - Exploração de diferentes técnicas de expressão plástica: o decalque.	de vida em comum; - Apresenta responsabilidade; - Manifesta Autonomia; - Ouvir uma história; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Cooperar com o grupo; - Trabalha a pares ou em grupo; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão: o decalque; - Agrupa e classifica objetos.	
Área de Formação Pessoal e Social Português: compreensão e expressão oral.	Sessão 24 História “A Estrela de Laura”;	- Compreender a história “A Estrela de Laura”; - Desenvolver a compreensão e expressão oral; - Fomentar o diálogo; - Compreender e cumprir as instruções orais.	- Desenvolve a capacidade de concentração; - Mantém períodos curtos de atenção; - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Compreende enunciados curtos;	04/02/15
Área de Formação Pessoal e Social; Motricidade fina; Expressão Plástica	Sessão 25: Criação de tinta e pintura de uma estrela .	- Criar bases para um clima que transmita segurança e estimule a participação do aluno; - Compreender e cumprir as instruções orais; - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Desenvolver a motricidade fina; - Estimular a imaginação e a criatividade; - Explorar diferentes tipos de materiais e técnicas de expressão plástica criação e tinta.	- Desenvolve a capacidade de concentração; - Mantém períodos curtos de atenção; - Compreende enunciados curtos; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Ouve e respeita os outros; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão;	05/02/15

Português; Conhecimento do Mundo; Expressão Plástica; Área de Formação Pessoal e Social: Interação Social; Autonomia.	Sessão 26: Apresentação da atividade anterior à sala 1	<ul style="list-style-type: none"> - Criar bases para um clima que transmita segurança e estimule a participação do aluno; - Compreender e cumprir as instruções orais; - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Desenvolver a compreensão e expressão oral; - Fomentar o diálogo; - Desenvolver a motricidade fina; - Estimular a imaginação e a criatividade; - Explorar diferentes tipos de materiais e técnicas de expressão plástica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Ouve e respeita os outros; - Desenvolve a capacidade de concentração; - Mantém períodos curtos de atenção; 	06/02/15
Área de Formação Pessoal e Social Conhecimento do Mundo Português. Compreensão oral e expressão oral e escrita	Sessão 27 Observar com o microscópio	<ul style="list-style-type: none"> - Criar bases para um clima que transmita segurança e estimule a participação do aluno; - Compreender e cumprir as instruções orais; - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Desenvolver a compreensão e expressão oral; - Fomentar o diálogo; - Familiarizar-se com o uso do microscópio; - Reconhecer os nomes das partes do microscópio. - Escrever palavras e frases simples significativas para o aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dirige o discurso para a recolha de informação; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Ouve e respeita os outros; - Desenvolve a capacidade de concentração; - Mantém períodos curtos de atenção; - Manipula o microscópio com destreza e cuidado; - Identifica as partes do microscópio dizendo o seu nome; - Escreve na presença/ausência de um modelo; 	09/02/15
Área de Formação Pessoal e Social Português: compreensão e expressão oral e expressão escrita	Sessão 28 Os sentimentos: História “Adivinha quanto gosto de ti”	<ul style="list-style-type: none"> - Saber expressar aquilo que sente; - Identificar os sentimentos; - Reconhecer e identificar o que os outros estão a sentir; - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral. 	<ul style="list-style-type: none"> Distingue sentimentos; Verbaliza o que sente; Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; Escreve uma frase na presença de um modelo; 	26/02/15

Conhecimento do Mundo; Expressão Dramática; Interação Social.	Sessão 29: Visita de Estudo à Ludoteca “O Moinho”	<ul style="list-style-type: none"> - Sair para o exterior; - Conhecer a Ludoteca “O Moinho” - Ver uma peça de teatro; - Compreender e cumprir as instruções orais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve a capacidade de concentração; - Mantém períodos curtos de atenção; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Ouve e respeita os outros; 	09/03/15
3.º Período				
Português; Conhecimento do Mundo; Interação Social; Autonomia; Expressão Plástica.	Sessão 30: Pesquisa e execução de um livro sobre o espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Participar democraticamente na vida de grupo, cumprindo regras elaboradas e negociadas entre todos; - Cumprir regras básicas para estarem num local; - Ir à Biblioteca Escolar; - Ouvir uma história (“O Príncipezinho”); - Conhecer outro tipo de livros. - Conhecer emoções. - Conhecer o sistema solar. - Fazer uma pesquisa na Internet; - Construir um livro sobre o Espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa na identificação de regras de vida em comum; - Apresenta responsabilidade; - Manifesta Autonomia; - Ouvir uma história; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Cooperar com o grupo; - Trabalha a pares ou em grupo; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão: o decalque; 	10, 13 e 14/04/15
Português: linguagem oral; Conhecimento do Mundo; Autonomia; Interação Social; Expressão Musical Expressão Dramática	Sessão 31 Cantiga (“Fungagá da Bicharada”, do Avô Cantigas).	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Saber expressar aquilo que sente; - Promover a participação e o trabalho em equipa; - Promover o relacionamento interpessoal; - Desenvolver competências de autonomia na realização das atividades; - Saber pedir ajuda; - Adotar uma postura/atitude de cooperação e solidariedade para com os outros; - Partilhar aprendizagens com a família; - Conhecer os animais e suas características; - Explorar ritmos e sons para desenvolver a 	<ul style="list-style-type: none"> - Retém o essencial de enunciado oral; - Respeita as instruções dadas; - Colabora com os pais durante a tarefa; - Cooperar com o grupo; - Participa no debate/ atividade, - Verbaliza o que sente; - Pede ajuda; - Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; - Memoriza a canção; - Reproduz a canção; - Acompanha a canção com movimentos do corpo. 	28/04/15

		sensibilidade expressiva e estética no domínio musical; - Cantar uma cantiga sobre o tema ("Fungagá da Bicharada", do Avô Cantigas).		
Português: consciência fonológica; Expressão Escrita; Matemática; Conhecimento do Mundo.	Sessão 32 Escrita e contagem de letras; Descobrir as palavras que começam pela mesma letra; Medição dos alunos.	- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Compreender e cumprir as instruções orais; - Cooperar com os colegas; - Reconhecer o som de palavras que iniciam com letras iguais; - Reconhecimento das vogais; - Associação fonema-grafema; - Identificar e distinguir os conceitos alto/baixo; estreito/ largo; comprido/ largo; - Identificar alguns conceitos matemáticos, tais como o peso e a altura; - Conhecer alguns animais e a algumas das suas características: noção de corpo de determinado animal; - Estimular a imaginação e a criatividade.	- Expressa-se por iniciativa própria; - Colabora com o professor nas tarefas propostas; - Pede ajuda; - Aplica conhecimentos adquiridos; - Compreende instruções; - Retém o essencial de enunciado oral; - Respeita as instruções dadas; - Cooperar com o grupo; - Identifica todas as vogais; - Reconhece palavras com sons semelhantes; - Identifica e distingue os conceitos alto/ baixo; estreito/ largo; comprido/ largo; - Identifica alguns conceitos matemáticos, tais como o peso e a altura; - Conhece/ identifica alguns animais e algumas das suas características.	11/05/15
Capacidade de comunicar/ expressão oral: diálogo e troca de ideias; - Interação com o grupo	Sessão 33 Livro <u>Elmer</u>	- Reconhecer e respeitar o espaço e os direitos dos outros; - Compreender que somos diferentes; - Aceitar e respeitar as diferenças; - Trabalhar a diferença; - Respeitar pela diferença; - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral - Conhecer animais da selva (selvagens); - Criar sequência com diferentes materiais,	- Participa oralmente com clareza e respeito pelas regras; - Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; - Colabora com os colegas durante a tarefa; - Conhece animais selvagens; - Cria sequência com diferentes materiais, ao invés de sequências com cores;	15/05/15

		ao invés de sequências com cores. - Introduzir uma nova técnica de expressão plástica, a técnica do berlinde .	- Utiliza, de forma autônoma, diferentes materiais e meios de expressão: a técnica do berlinde;	
Português: linguagem oral; Expressão Motora; Interação com o grupo;	Sessão 34 Jogo para explicar os sentidos “Que tal aprender sentindo?”	- Promover a participação de todos os alunos numa atividade de sensibilização para a diferença; - Melhorar a inclusão dos alunos com NEE; - Promover o respeito e o reconhecimento dos cidadãos portadores de deficiência; - Reconhecer a independência das pessoas cegas e com deficiência e a sua plena participação na sociedade; - Levar o aluno a perceber o meio ambiente e as informações nele presentes sem utilizar o sentido da visão; - Incentivar vivências e experiências com o próprio corpo, para reconhecer sensações e a importância de outros sentidos que não a visão na percepção do mundo.	- Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Colabora com os colegas durante a tarefa.	22/05/15
Competências Sociais; Português; Matemática	Sessão 35 “Todos no Sofá”	- Compreender histórias; - Realizar contagens regressivas e progressivas a partir de um número dado; - Escrever os números até 10, sem modelo; - Ordenar de forma decrescente números até 10; - Desenvolver destrezas de cálculo mental e escrito.	- Compreende histórias; - Realiza contagens regressivas e progressivas a partir de um número dado; - Escreve os números até 10, sem modelo; - Ordena de forma decrescente números até 10; - Desenvolve o cálculo mental e escrito.	29/05/15
Educação Física; Interação Social; Português	Sessão 36: “A tenda/Paraquedas Cooperativo”	- Estimular a consciência e o controle do próprio corpo; - Aprender a relaxar; - Saber controlar o corpo; - Treinar técnicas de autocontrole; - Promover a capacidade de pensar antes de agir;	- Controla o próprio corpo; - Compreende enunciados curtos; - Retém o essencial de enunciado oral; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Respeita as instruções dadas;	01/06/15

		<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e cumprir as instruções orais; - Desenvolver competências de autonomia na realização das atividades; - Adotar uma postura/atitude de cooperação e solidariedade para com os outros; - Incentivar a cooperação; - Fortalecer a parte superior do tronco; - Aceitar diferentes habilidades e ritmos, promovendo a inclusão; - Desenvolver habilidades de percepção; - Reforçar a partilha e a interajuda; - Desenvolver um senso de ritmo; - Seguir instruções; - Promover a interação social; - Melhorar o desenvolvimento da linguagem. 	- Colabora com os colegas durante a tarefa.	
Matemática: Formas geométricas, jogos de encaixes com figuras geométricas Motricidade Fina Área de Formação Pessoal e Social	Sessão 37 Formas geométricas; Jogos de encaixe	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e cumprir as instruções orais; - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Desenvolver a visualização e ser capaz de representar e construir figuras - Fazer jogos de encaixes com figuras geométricas; - Identificar figuras geométricas básicas; - Cooperar com os colegas; - Compreender e aceitar as regras do jogo 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Identifica as figuras geométricas: triângulo, círculo, quadrado, retângulo, pentágono; - Realiza jogos de encaixe com figuras geométricas; - Faz corresponder as figuras geométricas; - Ouve e respeita os outros. 	04/06/15
Matemática e Interação Social.	Sessão 38 Sequências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e cumprir as instruções orais; - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Interação com o grande grupo; - Cooperar com os colegas; - Compreender e aceitar as regras do jogo; - Realizar sequências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Ouve e respeita os outros. - Expressa-se por iniciativa própria; - Realiza construções e sequências. 	08/06/15

Matemática Motricidade fina Português Área de Formação Pessoal e Social: Interação Social.	Sessão 39: Jogos de Contagem	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a noção de número e de quantidade; - Agrupar elementos de diferentes tipos; - Expressar-se perante os outros; - Trabalhar também a expressão oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprende a noção de número e de quantidade; - Agrupa elementos de diferentes tipologias; 	15/06/15
Português: Expressão Verbal	Sessão 40 Lengalengas e rimas	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e cumprir as instruções orais; - Desenvolver competências de autonomia na realização das atividades; - Trabalhar a articulação de palavras, a memória; - Desenvolver a expressão verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Retém o essencial de enunciado oral; - Respeita as instruções dadas; - Aplica conhecimentos adquiridos; - Articula palavras; - Identifica lengalengas e rimas; 	17/06/15
Comunicação: Discriminação Auditiva; Socialização/ Interação Social.	Sessão 41 – O Jogo das Mimocas	<p>Objetivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Dar e mostrar e mostrar coisas a pedido; - Desenvolver a capacidade de ouvir; - Promover a capacidade de pensar antes de agir; - Compreender e cumprir as instruções orais; - Saber pedir ajuda; - Desenvolver competências de autonomia na realização das atividades; - Introduzir o uso do computador; - Manipular o rato livremente; - Usar jogos didáticos; - Promover a familiaridade com o Software Educativo “Os Jogos Da Mimocas”; - Conhecer o Software Educativo “Os Jogos Da Mimocas”; <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associar o som à imagem; - Discriminar sons de animais domésticos; - Discriminar sons de animais selvagens; 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Responde corretamente a questões acerca do que ouviu; - Compreende enunciados curtos; - Compreende as instruções dadas; - Cumpre as instruções orais diretas; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Retém o essencial de enunciado oral; - Verbaliza o que sente; - Colabora com os adultos durante a tarefa; - Pede ajuda; - Utiliza o computador e o rato com autonomia e destreza; - Joga “O Jogo das Mimocas”; - Identifica o som de animais; - Associa o som a imagem; - Manifesta autonomia. 	19/06/15 e ao longo de todo o ano

		- Reagir ao seu nome próprio.		
Português Conhecimento do Mundo: Notas musicais; regras rodoviárias Área de Formação Pessoal e Social: Interação e Autonomia Motricidade Fina	Sessão 42 Jogo do Dominó Adaptado	Objetivo Geral: - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Desenvolver a capacidade de ler e interpretar instruções, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano; - Compreender e cumprir as instruções orais; - Conhecer as notas musicais; Objetivos Específicos: - Melhorar o desempenho a nível de identificação da palavra; - Desenvolver o comportamento de partilha; - Resolver a capacidade de distinguir.	- Compreende as regras do jogo; - Respeita as regras do jogo; - Explica a outros as regras de um jogo ou de uma atividade; - Identifica e reconhece notas musicais; - Manifesta autonomia.	Durante todo o ano letivo
	Sessão 43 Jogo dos Botões	Objetivo Geral: - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Desenvolver a capacidade de ler e interpretar instruções, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano; - Compreender e cumprir as instruções orais; - Conhecer a noção de espaço e forma; - Desenvolver a noção dos limites dos objetos; Objetivos Específicos: - Reconhecer as várias formas; - Desenvolver a motricidade fina; - Distinguir os vários tipos de botões; - Compreender o que é solicitado no jogo.	- Compreende as regras do jogo; - Respeita as regras do jogo; - Explica a outros as regras de um jogo ou de uma atividade; - Identifica e reconhece várias formas e vários tipos de botões; - Manifesta autonomia.	
	Sessão 44 Jogo dos Sinais de Trânsito	Objetivo Geral: - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral;	- Compreende as regras do jogo; - Respeita as regras do jogo; - Explica a outros as regras de um	

		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de ler e interpretar instruções, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano; - Compreender e cumprir as instruções orais; - Reconhecer os sinais da rua; - Desenvolver a noção de independência; <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o significado dos vários sinais; - Identificar as várias formas; - Associar os sinais aos respetivos locais; - Identificar o nome com a imagem correta. 	jogo ou de uma atividade; <ul style="list-style-type: none"> - Identifica e reconhece sinais rodoviários; - Associa o sinal ao respetivo local; - Manifesta autonomia. 	
	Sessão 45 Jogo do Pentágono Dourado	<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Desenvolver a capacidade de ler e interpretar instruções, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano; - Compreender e cumprir as instruções orais; - Reconhecer as várias categorias e os seus elementos; - Desenvolver a capacidade de distinguir; <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associar a categoria com os respetivos elementos; - Desenvolver a capacidade de associação; - Reconhecer as várias formas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende as regras do jogo; - Respeita as regras do jogo; - Explica a outros as regras de um jogo ou de uma atividade; - Associa a categoria com os respetivos elementos; - Faz associações; - Reconhece as várias formas; - Manifesta autonomia. 	

Anexo 29 - Descrição e avaliação/reflexão de cada sessão

Sessão 1: 15 de setembro de 2014 - Reinventando os espaços do JI

a) Descrição da sessão:

Durante a nossa primeira semana pudemos observar, conhecer e assimilar a rotina da sala 2 do jardim-de-infância onde estava inserido o aluno D. A **rotina** é um fator de extrema importância para as crianças uma vez que “(...) a repetição diária dá-lhes pontos de referência estáveis que os ajudam a antecipar e a prever o que acontecerá depois, e isso faz com que se sintam cada vez mais seguros e tranquilos na escola” (Bandioli & Mantovani, 2002, p. 181). Ao longo da primeira semana de aulas pudemos comprovar que, de manhã, algumas crianças sabiam quando era a altura do lanche assim como à hora de almoço todas tinham noção que faziam um “comboio” para irem lavar as mãos, tal como o aluno D. Antes de cada tarefa era-lhe solicitado que se dirigisse à sua caixinha dos cartões de cada ação e que o colocasse na tabela respetiva.

Com a nossa observação conseguimos captar alguns aspetos e detalhes da personalidade e feitio de cada criança, dando especial atenção às dificuldades e facilidades de cada uma em determinado tema. Empreendemos também alguns aspetos da prática da equipa da sala, do funcionamento da instituição à hora do almoço e do prolongamento.

Nesta semana de observação, o que nos chamou mais a atenção foi o facto das crianças se sentarem em cadeiras e não no chão como é mais usual acontecer no pré-escolar. Após termos questionado a educadora sobre este assunto, esta explicou-nos que a razão se prendia bastante à postura das crianças, uma vez que quando estão sentados no chão têm tendência a dobrar-se, a esticar-se e distraem-se mais facilmente, para além de que é uma forma de os preparar e os habituar a estarem corretamente sentados, pois no próximo ano todos, exceto um, vão ingressar no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Refletimos um pouco com a educadora sobre o modelo pedagógico adotado, sendo que, com base na nossa observação, apercebemo-nos que é utilizado o **Movimento Escola Moderna (MEM)**. “A organização do espaço toma particular importância uma vez que é a partir dele que a criança brinca, interage e adequa comportamentos. As áreas que o MEM preconiza são: área de expressão plástica, construções, oficina da escrita, área da matemática, laboratório de ciências, área do faz-de-conta, área da cozinha, biblioteca e documentação”. (Carracedo, 2010, p. 5,6) Relativamente ao espaço da sala, esta é composta pela área da pintura que, a nosso ver, está incluída na área de expressão plástica, área das construções, área da escrita, área das experiências, área do faz-de-conta (que inclui uma cozinha), área das artes, biblioteca e área do grande grupo. “O Movimento Escola Moderna é um modelo pedagógico que assenta numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço. Esta gestão é

apoiada por instrumentos (...) tais como: mapa de presenças, mapa de tarefas (...)”¹ Uma vez que o modelo adotado é o já anteriormente referido, estes instrumentos encontram-se na sala e são utilizados diariamente, para além de que “A organização e a utilização do espaço são expressas das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.37).

Começámos por observar diariamente como as crianças interagem com o ambiente. Que espaços e objetos preferiam, quais os materiais mais desafiadores, que ações executavam com brinquedos, livros, entre outros, registando sempre as nossas observações. Através das nossas observações pudemos ir planeando, intervenções gradativas no espaço permanente da turma, principalmente delineando uma rotina diária para o nosso aluno D bem como uma possível planificação da intervenção.

Organizámos as áreas da sala, nos quais as crianças iriam brincar e circular livremente. Usámos móveis, tecidos e tapetes para fazer uma divisão clara das áreas. Mostrámos tudo aos poucos, garantindo que os pequenos possam agir sozinhos ou em grupo e, no caso do aluno D, sempre com pistas visuais (cartões), para que não se sentisse perdido no novo ambiente.

A decisão sobre os materiais oferecidos é fundamental para propiciar desafios. É recomendável ter pequenos espelhos (desenvolvimento da identidade), caixas com objetos sonoros e outros de abrir e fechar (estímulo à exploração), além de pequenas bolas e tecidos grandes para jogar e puxar (promoção da sociabilidade). Variar a quantidade é útil para que os pequenos aprendam a pedir emprestado, a respeitar a vez do amigo e a compartilhar uma ação.

b) Reflexão/Avaliação:

Fomos criando situações para observar como cada criança se relacionava com os espaços, pessoas e objetos. Observámos os avanços nas relações de respeito e no uso de estratégias comunicativas (orais ou não verbais), na gradativa superação de desafios corporais e no desenvolvimento da autonomia, tanto nas relações com os outros como no uso de objetos. O nosso aluno D não interagia com os colegas e tinha, por hábito, ir para a área das brincadeiras (a casinha) ou sentar-se numa mesma e brincar com o jogo das letras, que adorava. Por ele, passava horas, dias inteiros, a brincar com o jogo das letras. Uma outra parte do JI que o D adorava e onde se sentia protegido e muito confortável era a pequena sala de Educação Especial. Todos os dias o aluno pedia para ir para essa sala. Com o tempo, fomos incluindo o D no grupo, situação realizada com sucesso a partir de meados do primeiro período, quando percebemos que o D se sentia cada vez mais à vontade com os colegas, que o acarinhavam e respeitavam, e

¹ Retirado do site: <https://sites.google.com/site/needesenvolvimentocurricular/home/b---trabalhos-dos-alunos/modelos-curriculares-para-a-educacao-pre-escolar/movimento-da-escola-moderna-mem>

decorou os nomes todos dos colegas. Através da pergunta dos nomes dos colegas reparámos que o D ia verbalizando os mesmos com mais facilidade e espontaneidade.

Fomos sempre investindo em estímulos visuais (de cores e formas variadas nas área do JI); olfativos (com plantas, perfumes e alimentos diferentes) e de movimento (fazer com que a criança explore os diferentes espaços organizados).

Sessão 2 – Dia 16/09/2014 e durante todo o ano – Rotina do D

a) Descrição da sessão:

Diária e inicialmente, a auxiliar e/ou docente de Educação Especial colocaram o sabonete na mão da criança D, agarrando-lhe as mãos, tendo o cuidado que ela as ensaboasse. De seguida, para ela se habituar ao sabonete, deixavam-na brincar um pouco com a espuma. Depois, ajudavam-na a tirar o sabonete, falando sempre com ela, dando-lhe orientações, para que percebesse a atividade e a mesma passasse a ser uma rotina do seu dia-a-dia. Finalmente, deixavam que fosse ela a limpar-se com as toalhas de papel.

A intencionalidade com esta atividade é que criança D adquira alguma autonomia a nível de higiene pessoal diária.

b) Reflexão/Avaliação da sessão:

A criança D demonstrou interesse pela atividade, mais propriamente no contato com o sabonete e com alguma ajuda da auxiliar e/ ou da docente de Educação Especial conseguiram imitar os movimentos de lavar as mãos. Esta situação foi trabalhada todos os dias da semana no JI, bem como em casa, com a colaboração da família, até que o D a conseguiu executar autonomamente (por alturas do segundo período).

Sessão 3 – Dia 17/09/2014 e durante todo o ano

a) Descrição da sessão:

A auxiliar e/ ou professora de Educação Especial explicou à criança, exemplificando, a ordem pelo qual deve vestir o casaco: meter o braço numa manga; puxar a abertura da outra manga para o braço e meter o outro braço na outra manga. A educadora recorreu sempre a reforços positivos e a elogios/ recompensas e o D participou com agrado.

Através desta atividade pretendemos que a criança trabalhe a autonomia pessoal, valorizando sempre o seu esforço.

b) Reflexão/Avaliação:

Em virtude de ser uma tarefa um pouco mais complexa para a criança, esta deve ser e foi treinada com mais tempo. A atividade foi sempre realizada num ambiente calmo e acolhedor, de modo a otimizar a atenção da criança o que é difícil, nomeadamente o *hall* de entrada quando todas as crianças estavam nas suas salas ou na sala de trabalho individual de Educação Especial. A criança D demonstrou interesse pela atividade, achando-a divertida.

Esta situação foi trabalhada todos os dias da semana no JI, bem como em casa, com a colaboração da família, até que o D a conseguiu executar autonomamente (por alturas do segundo período).

Sessão 4 – Dia 18/09/2014 e durante todo o ano**a) Descrição da sessão:**

Nesta aula abordámos o tema da higiene dentária. A atividade teve início na sala, em que a educadora começou por estabelecer um diálogo com as crianças sobre as características e constituintes da boca e os cuidados de higiene que devemos ter com a mesma.

Seguidamente, recorreu a um *powerpoint* para analisar, com as crianças, duas imagens representativas de uma boca sã e de uma não sã. Na sequência desta análise, estabeleceu um diálogo com as crianças sobre a importância da escovagem dos dentes, explorando em simultâneo alguns utensílios de higiene, entre os quais a escova de dentes.

Por último, encaminhou o grupo para a casa de banho e selecionou duas crianças para demonstrar a escovagem dos dentes. Para finalizar a atividade, distribuiu uma escova de dentes a cada criança para que todos pudessem escovar os dentes em casa.

O D achou piada brincar com a água e foi lavando os dentes, sempre com orientações verbais e a ajuda da auxiliar. Ainda não tem o hábito de fazer os movimentos para lavar os dentes. Não mexe a mão, apenas segura a escova de dentes.

De qualquer das formas sorria e não teve problemas com a presença dos colegas.

b) Reflexão/Avaliação:

Achámos importante o facto de a educadora recorrer a estratégias nas quais as crianças pudessem ter um papel ativo. Esta opção permitiu, não só que as crianças tivessem sido agentes ativos na construção da sua aprendizagem, mas ao mesmo tempo que se mantivessem motivadas e interessadas ao longo da mesma.

Segundo Portugal & Laevers (2010, pp. 41-42), “cabe ao educador a competência de pensar e disponibilizar situações estimulantes” e com potencial desenvolvimento, “atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças.” Tendo em conta a diversidade de recursos e materiais atualmente disponíveis e ao alcance do docente no contexto de sala de aula, este deve selecionar estratégias diversificadas e estimulantes no sentido de motivar as crianças para a construção da sua aprendizagem.

O principal intuito é que o D participe de forma ativa, acompanhando o grupo, e interiorizando/imitando o adulto.

Esta situação foi trabalhada todos os dias da semana no JI, bem como em casa, com a colaboração da família, e o D nunca a conseguiu executar autonomamente.

Sessão 5 – Dia 19/09/2014 e durante todo o ano

a) Descrição:

Diariamente, o D deverá ser incentivado a acompanhar o seu grupo na ida aos sanitários para o chichi, a meio da manhã, depois do almoço e depois do lanche;

Serão realizadas etapas, sempre acompanhadas de verbalizações claras e regulares:

Diariamente, o D deve ser conduzido (pelo adulto cuidador) às instalações sanitárias no JI, verbalizando todas as etapas, de forma clara e regular:

- Queres fazer chichi, D?
 - vamos baixar as calças;
 - vamos baixar as cuecas;
 - senta na sanita;
 - vamos fazer chichi;
 - vamos limpar (damos o papel);
 - vamos puxar o autoclismo;
 - vamos puxar as cuecas; (à frente do espelho);
 - vamos puxar as calças. (à frente do espelho);
- verbalizar incentivos, valorizar claramente os sucessos.

Pretende-se que o D coopere (i.e. acompanhe o adulto cuidador aos sanitários e não mostre resistência).

Serão realizadas etapas, sempre acompanhadas de verbalizações claras e regulares:

Diariamente, o D deverá ser incentivado a acompanhar o seu grupo na ida aos sanitários para o chichi e para as fezes, a meio da manhã, depois do almoço e depois do lanche;

Com o tempo, o D deve ser incentivado a verbalizar a frase inicial “Queres fazer chichi?” / ou “Queres fazer cócó?” Sim, o D quer fazer chichi!» e/ ou Sim, o D quer fazer chichi!» > E o adulto cuidador continua a repetir a verbalização das etapas.

Deve, posteriormente, ser verbalmente incentivado a utilizar sozinho os sanitários para o chichi e para o cócó. > O adulto cuidador verbaliza as etapas regulares à distância de 1-2 metros, atrás do D (mas antes desaperta-lhe o botão das calças ou do cinto). A tarefa deve ser realizada na sua totalidade

O D deve, verbalizando ou não a intenção de fazer chichi e/ ou cócó, dirigir-se autonomamente aos sanitários, em casa e no JI, e cumprir as etapas anteriormente treinadas.

Deverá valorizar-se, sempre que possível, a sua autonomia/sucesso, enquanto se reforça verbalmente a sequência das etapas.

b) Reflexão/Avaliação:

O D aceitou sempre muito bem este tipo de atividades, obedeceu sempre ao adulto, tentou fazer autonomamente as coisas e aceitou sempre ajuda, quando necessitava, principalmente a abrir o botão das calças, onde tinha muitas dificuldades.

As rotinas têm aqui um papel muito pertinente para que o D interiorize as suas responsabilidades diárias de forma mais simples. Todas as suas atividades, diárias e académicas, são sempre antecipadas através do diálogo e da utilização dos cartões SPC que o D deve colocar sempre na respetiva tabela, antes de iniciar cada tarefa.

Durante as aulas que desenvolvemos com as crianças, recorreu-se, por diversas vezes, ao reforço positivo, elogiando o seu trabalho e os comportamentos adequados. Vieira (2000, p. 63) afirma que “tal como é indispensável chamar a atenção para aquilo que está mal feito, é fundamental saber reconhecer o trabalho do outro e ser capaz de o exprimir”, salientando ainda que o professor “tem o dever profissional de elogiar os seus alunos, pois essa atitude ajuda a alimentar a auto estima da pessoa que está a ser reconhecida naquele momento, ao mesmo tempo que reforça a sua confiança.”

Reforçando esta ideia, Canavarro, Pereira & Pascoal (2001, p. 44) definem estes reforços como: “as consequências positivas de um comportamento que o promovem e consolidam, aumentam as probabilidades deste se manifestar novamente. O educador não deve partir do pressuposto que a criança tem o dever de se comportar bem e por isso não deve ser recompensada pelo seu bom desempenho. Os comportamentos adequados devem ser reforçados. O esforço é um instrumento fundamental da educação”

Assim, e tal como afirma Sanches (2001, p. 58), “estar muito atento aos pequenos sucessos e introduzir reforços positivos, oportunamente, é meio caminho andado para obter o sucesso dos alunos.” Pensamos que nesta perspetiva, se tentou promover, aumentar, reforçar e esforçar-nos para ter essas atitudes com as crianças, e o resultado de concretização com sucesso foi bem visível no aluno D. O D executou a tarefa autonomamente no final do 1.º período.

Sessão 6 – Dia 22/09/2014 e durante todo o ano

a) Descrição da sessão:

O aluno D ia sempre almoçar à cantina do Jardim de Infância, o que era uma vantagem para a aprendizagem e interiorização desta rotina, uma vez que o D começou por comer com a mão, passando para a colher e, por último, para o garfo. Nunca chegou a comer com faca e garfo. No 3.º período já comia autonomamente com a colher e o garfo. Nunca utilizou o garfo e a faca.

No início das aulas, e durante todo o 1.º período letivo, comia sempre com a ajuda da educadora, da professora de Educação Especial e da auxiliar que o acompanhava diariamente. Esta ajuda foi retirada lentamente para conduzir a criança a uma maior autonomia, no que diz respeito à sua alimentação.

Comer é uma atividade na qual se desenvolvem as primeiras relações pessoais e, por isso, foi sempre nossa intenção que a criança D estabelecesse os primeiros contactos com o mundo exterior e também reforçar a sua autonomia pessoal.

b) Reflexão/Avaliação:

Teve de se ir retirando gradualmente a ajuda física para que a criança conseguisse comer sozinha algumas vezes. Em virtude desta atividade se desenvolverem na cantina e o meio envolvente ser ruidoso e de agitação, decorreu dentro da normalidade, ou seja, a criança conseguiu imitar os gestos que lhe foram transmitidos por aquelas profissionais com a intencionalidade que lhe foi proposta.

A motricidade fina foi sempre trabalhada a par, com a abertura e fechamento de portas, torneiras, molas, garrafas, entre outros, uma vez que o D tinha os pulsos um pouco atrofiados, pois a sua família tinha o hábito de lhe fazer tudo.

Pelas experiências de aprendizagem apresentadas verificou-se que a criança conseguiu, através da repetição diária das mesmas, uma maior autonomia pessoal e também a interação com o restante grupo melhorou significativamente.

As atividades contribuíram de alguma forma para as crianças ficarem mais sensíveis e aceitarem melhor a diferença. As mesmas tornaram a educadora mais sensível à diferença, à planificação de maneira diferenciada e ao trabalho em parceria.

As atividades revelaram-se importantíssimas, no entanto, consideramos que para que a inclusão seja fácil e efetiva, os educadores devem concentrar-se, em cada momento apenas em uma ou duas áreas que exijam uma atenção imediata. Esta criança com TEA apresenta dificuldades que exigem uma atenção e uma intervenção especial durante um período de tempo mais prolongado, ou mesmo numa carga progressiva que aquele que nos efetivamente dispusemos. Em todo o caso, as intervenções tiveram em vista resultados realistas, passíveis de serem atingidos num período de tempo disponível.

As modificações de atitudes dos intervenientes do processo, através de uma postura mais calma, um maior conhecimento sobre o síndrome de TEA de todos os funcionários que contactam com a criança, e uma melhoria nas condições físicas da sala, foram fatores que influenciaram positivamente a criança D. Esta, tornou-se mais calma, com menos comportamentos inapropriados passando estes, a ser, mais provavelmente, comportamentos de “consolo”. Considerámos, também, fundamental o estabelecimento de uma comunicação regular e de compreensão entre o Jardim de Infância e os pais. Os pais das crianças autistas devem incentivar os seus filhos a desenvolverem as suas destrezas, a fazerem uso dos seus pontos fortes, de maneira que se sintam bem consigo mesmas. O Educador, além de trabalhar com a criança na sala, deve ajudar/ colaborar com a família. A criança D manifestou necessidade de uma rotina e organização e resistência às mudanças, por isso, estas, devem ser reduzidas e apropriadas.

Sessão 7: 23/09/2014 – Jogo de enfiamentos

a) Descrição da sessão:

Através de um jogo didático existente na sala, deu-se à criança D um cordão e bolas pequenas para ela ir fazendo o enfiamento até ao fim do cordão, sempre com ajuda verbal da educadora, da auxiliar e/ ou da professora de Educação Especial.

Com esta atividade pretendemos que a criança conseguisse desenvolver a coordenação óculo-manual.

b) Reflexão/Avaliação:

Com alguma ajuda a criança D conseguiu fazer enfiamentos, mas raramente chegou ao fim do cordão, pois mostrou-se saturada. Há que ter em conta a diminuição do número de bolas a enfiar no cordão ou então usar bolas maiores e um cordão mais grosso. Conseguimos que a atividade se realizasse de forma adequada, contudo o objetivo final não foi conseguido.

No entanto, pode-se considerar que esta atividade, de entre as várias potencialidades, também contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina das crianças. Segundo Condemarín & Chadwick (1986, p. 55), o professor deve “realizar exercícios que tenham por finalidade o desenvolvimento da motricidade fina a nível dos movimentos do pulso, mão e dedos”, contribuindo assim para o desenvolvimento da precisão, coordenação, rapidez e controlo de gestos finos.

Assim que colocámos menos bolas e/ ou utilizámos um cordão mais grosso, o D realizou a atividade com mais motivação e acabou por executá-la autonomamente.

Observação: Aqui terminam as atividades da Rotina Diária do D.

Sessões 8, 09 e 10: 15, 16 e 17 de outubro de outubro de 2014:**a) Descrição:**

Depois de alguma reflexão, chegámos à conclusão de que seria importante desenvolver um projeto que abordasse a questão da alimentação, sendo que a pertinência deste projeto estava diretamente relacionada com os problemas revelados pelas crianças na hora do almoço e permitia também dar continuidade à temática apresentada por um dos pais no dia da “sala aberta aos pais”.

Assim, nesta sessão, os alunos comemoraram o Dia da Alimentação e, como tal, as crianças trabalharam a alimentação saudável e não saudável, bem como a roda dos alimentos e uma história sobre “O nabo gigante”.

De seguida, apresentámos o livro “O nabo gigante” e a educadora explicou que iria proceder à leitura e depois desenvolver-se-ia uma atividade.

Durante a leitura, todos os alunos conseguiram estar muito atentos, ao contrário do D que continuava no mundo dele, sem revelar muito interesse pela história.

A Educadora resolveu mudar de estratégia: apresentou a história com recurso ao datashow e com a utilização das imagens em datashow, conseguimos captar a atenção do D.

Através desta história foi possível explorar diferentes áreas do saber: área de formação pessoal e social, área de conhecimento do mundo, expressão musical, expressão dramática e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Tal como aconteceu nas intervenções anteriores, também esta apresentação da história foi o primeiro momento de interação com as crianças. Depois de ouvirem a história, as crianças participaram na exploração da mesma, sendo analisados aspetos relativos ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita como sejam a interpretação da história e o reconto da mesma, e do domínio da matemática, como é o caso da contagem das personagens e ordenação de determinados elementos que surgiram na história de forma gradual.

Aproveitando o facto da história de “O nabo gigante” conter espécies variadas de animais, foi elaborado um gráfico de quadradinhos e uma representação gráfica do tipo e quantidade de animais presentes na história.

Foi também trabalhada a diferença entre fruta e legume e, aproveitando as comidas de plástico da área do faz de conta, as crianças fizeram conjuntos classificando por fruta/legumes, saudável/não saudável e por cores.

No final desta exploração inicial, foi possível aliciar, de certo modo, as crianças para a composição do projeto sobre alimentação. Obviamente, a partir desta história, surgiu, como núcleo globalizador da semana, a alimentação.

Após a apresentação da história, a primeira atividade desenvolvida com as crianças foi a exploração de “Uma roda especial”, a roda dos alimentos. As crianças tiveram oportunidade de

contatar com uma roda dos alimentos, contar os grupos e ainda localizar cada um dos alimentos que haviam encontrado na história ouvida (batatas, cenouras, ervilhas, feijão e nabos). Através desta atividade foram concretizados objetivos referentes à área de conhecimento do mundo, tais como reconhecer a roda dos alimentos e identificar os grupos que compõem a mesma. Para a exemplificação foi desenhada uma roda dos alimentos com giz no chão da sala e completada com os alimentos trazidos de casa. O aluno D trouxe uma bolacha e uma banana, dois dos seus alimentos preferidos. No dia anterior tinha-se enviado um recado aos pais a solicitar um alimento (cada aluno tinha um diferente).

Continuando na área de conhecimento do mundo, foi ainda possível proceder à identificação de alimentos saudáveis e não saudáveis, sendo que a concretização deste objetivo ocorreu através de uma atividade que consistia na separação de cartões que ilustravam alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis. Esta separação era materializada através da colocação dos cartões num bloco de pequenas gavetas: uma gaveta vermelha para alimentos não saudáveis e uma gaveta verde para alimentos saudáveis. Sendo que este material, posteriormente, integrou a área de conhecimento do mundo, passando a ser mais um elemento de exploração nessa área.

Tendo a alimentação como núcleo globalizador, foi também possível incorporar nesta semana de intervenção a expressão musical. Através da exploração da canção “Comer bem ou comer mal” as crianças puderam experimentar a potencialidade sonora dos objetos, uma vez que foram utilizados paus chineses (baquetas) para acompanhar o batimento da pulsação da canção.

Outra atividade que teve como suporte base a canção acima mencionada foi a identificação das palavras que compunham a letra da mesma, ou seja, cada criança tinha um cartão que ilustrava através de imagem e de escrita uma palavra que compunha a letra da canção. Sempre que se ouvia uma determinada palavra, a criança que possuía o cartão com a ilustração correspondente deveria levantar o cartão mostrando-o aos colegas. Através desta atividade as crianças estabeleceram uma relação som/palavra. É importante aqui realçar o facto de todas as palavras estarem diretamente relacionadas com o tema da alimentação e terem sido devidamente exploradas com as crianças, o que permitiu aumentar o vocabulário das mesmas em relação ao tema em causa. Além da expressão musical, foi também possível trabalhar conteúdos referentes à expressão dramática, pois as crianças tiveram a oportunidade de dramatizar a história, utilizando acessórios adequados. Mais uma vez, a história foi novamente contada, de forma a avivar a memória das crianças. Todas participaram na dramatização e encarnaram as personagens através de acessórios que caracterizavam de forma significativa a imagem da personagem nas ilustrações do livro. Esta atividade permitiu alcançar objetivos relativos à área de expressão dramática, tais como: explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais; utilizar adereços para caracterizar os personagens e explorar a emissão sonora fazendo variar a entoação. Esta atividade permitiu também avaliar a compreensão das crianças em relação à história, pois, embora a educadora

funcionasse como narrador, eram as próprias crianças que construíam os diálogos e se posicionavam no espaço, sendo que através desta encenação foi possível verificar que as crianças perceberam o enredo e a dinâmica da história. Penso que o facto de a atividade de dramatização ter sido realizada através de uma história que as crianças conheciam e estavam a explorar, fez com que se sentissem mais identificadas com as personagens e com o enredo, e por isso se sentissem melhor no papel de atores, pois sabiam o que estavam a fazer e como tudo se ia desenrolar.

A área de formação pessoal e social foi explorada através de uma história que se ligava àquela que havia servido de instrumento de integração, principalmente através da temática. Embora ao longo de toda a semana a história “**O nabo gigante**” tenha servido de base para as aprendizagens, no momento de exploração da área de formação pessoal e social foi apresentada às crianças a história “O segredo do nabo gigante” (Moreira, 2003), que pertence à coleção “Biblioteca de Valores”. Através desta história foi possível trabalhar com as crianças o valor da generosidade. Depois da leitura da história, que aborda a dicotomia ganância/generosidade, ocorreu uma exploração em que as crianças tinham de se identificar com um personagem ou de se colocar no lugar de um dos personagens e descrever de que forma reagiriam a uma determinada situação. Esta exploração permitiu também que surgisse um debate sobre a generosidade, durante o qual as crianças explicitaram a sua opinião sobre o que é ser generoso e descreveram situações que mostravam sentido de generosidade. Esta atividade mostrou também ser possível articular dois livros com um tema comum, para explorar conteúdos de diferentes áreas do saber. Contudo, torna-se importante proceder a uma reflexão crítica em relação à abordagem feita na área de formação pessoal e social, pois, como já foi referido, o valor explorado partiu do enredo apresentado no livro “O segredo do nabo gigante” (Biblioteca de Valores), mas teria sido também interessante explorar, diretamente através do livro inicial, “O nabo gigante” de Alexis Tolstoi, o valor da cooperação, sendo que esta temática era bem evidente no desenrolar da história e teria sido igualmente enriquecedor para as crianças. Esta temática poderia ter sido explorada durante o tempo dedicado à expressão Físico-Motora, por exemplo através de um jogo que implicasse cooperação para a sua execução plena. Assim, teria sido possível continuar com todas as atividades já planeadas e ainda integrar mais uma área do currículo no processo de aprendizagem desenvolvido ao longo da semana em causa, melhorando a componente de integração curricular inerente ao processo.

b) Reflexão/Avaliação:

O facto de terem facultado o livro da história ao D e permitirem que folheasse o livro, ocupou-o e dirigiu a sua atenção/ concentração.

A disponibilização de algum tempo livre para a leitura e exploração dos livros existentes na sala de aula é uma prática frequentemente adotada pela educadora. Pensamos que esta estratégia é

importante pois, tal como referem Reis & Adragão (1992,p. 87), “o livro não pode funcionar como um objeto de arte fechado a sete chaves nas bibliotecas ou nas prateleiras das nossas estantes. Ele tem que passar a ser um objeto de uso indispensável e acessível manejo.”

Magalhães (2008, p. 62) reforça esta ideia, afirmando que é importante “induzir hábitos de leitura, pondo o aluno, quotidianamente, em contacto com o livro e com outros suportes.”

Para além de possibilitar o treino da leitura, esta prática promove também o gosto pela mesma. Segundo Reis & Adragão (1992, p. 87), “na escola, dois tipos de leitura, igualmente importantes, são possíveis: por um lado a leitura que pressupõe uma valorização da técnica e do rigor de análise, por outro, a leitura espontânea.” Estes autores reforçam esta ideia defendendo que “não é aconselhável que o professor canalize todas as leituras para o controle analítico.” Assim, as crianças têm oportunidade de ler e explorar os livros de uma forma livre, sem se sentirem obrigados a fazê-lo, contribuindo para aumentar o seu prazer e gosto pela leitura.

Sessão 10: 17/10/2014**a) Descrição da aula:**

Devido ao Dia da Alimentação comemorado no dia 16 de outubro, as crianças puderam fazer sozinhas espetadas de fruta, deslocaram-se à biblioteca da escola de forma a ouvirem uma história relacionada com o tema e pintaram com aguarelas uma fruta escolhida pelas próprias. A nosso ver, a educadora tentou ao máximo incutir-lhes a importância de comer alimentos saudáveis, explicando-lhes e mostrando-lhes a roda dos alimentos e criando um pequeno debate em torno do tema.

Estas sessões têm como foco de atenção o D. e a sua relutância em experimentar novos alimentos, sobretudo a fruta. O único fruto que consome com prazer é a banana, com a oferta de uma bolacha a acompanhar.

Mas todos os alunos têm alimentos que nunca tiveram coragem de provar, que nunca arriscaram sentir o seu sabor, por isso, nesta sessão, foi essencial começar por aferir que alimentos os alunos mais gostam, não gostam de todo, são alérgicos e aqueles que têm curiosidade de provar.

Elaboraram-se com essas informações alguns cartazes, apelando à colaboração de todos na construção das ilustrações. Enquanto os colegas trabalham no caderno esta temática, registando os alimentos preferidos, aqueles que não gostam de todo e aqueles que gostariam de provar, o D foi elaborando, com a ajuda da auxiliar, um conjunto de frutas em plasticina de várias cores com os alimentos que gostaria de provar. O recurso à plasticina reforça a sensação de ser algo agradável, pois esta é uma das suas atividades plásticas preferida.

Ainda nesta sessão, colocou-se a sala organizada em U, tendo o cuidado de colocar uma mesa mais central com todos os alimentos, tentando que o D fique próximo dela, mas com o apoio permanente da educadora e da auxiliar.

Cada aluno teve direito a um prato plástico e a um guardanapo para poder experimentar os alimentos que quisesse. À medida que os alunos iam fazendo as suas experiências, registavam numa folha própria, o alimento experimentado e como se sentiram, recorrendo a imagens e palavras. O D não fez qualquer registo.

O aluno D teve muito tempo para poder manusear, cheirar, sentir, observar os seus colegas e até lhe foi dado um lugar de destaque, deixando que desse aos seus colegas os alimentos pedidos, com a ajuda da auxiliar, sendo o braço direito da educadora. Depois de estar mais ambientado e motivado, levámo-lo a experimentar alguns alimentos e valorizámos imenso o seu esforço, o que lhe agrada e agradou particularmente, agarrando o adulto e dando-lhe beijinhos.

b) Reflexão/Avaliação:

O D pintou com aguarelas uma banana previamente desenhada pela auxiliar, um dos seus frutos preferidos, uma vez que os seus desenhos são impercetíveis. Pinta com bastante dificuldade e fora dos contornos da imagem. Tem tendência a abandonar o pincel e a pintar com as mãos, o que foi contrariado. Embora relutante acabou por pintar com o pincel, sempre com a ajuda da auxiliar, que lhe agarrou na mão e fazia os movimentos necessários.

Sessão 11 – 22 de outubro 2014 - “Um marcador vamos fazer para aos padrinhos oferecer”

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “MARCADOR DE LIVRO”

Designação da atividade: Realização de um marcador de livro, em forma de lápis, para oferecer aos padrinhos, numa festa de apadrinhamento. Esta festa será realizada no dia 30 de outubro, durante a tarde, e para além da troca de presentes as crianças irão cantar duas canções aos padrinhos do 4º ano.

Recursos materiais:

Cartolinas coloridas, lápis de cor, canetas de feltro, aparas de lápis, recortes de revista, lã, tampinhas de plástico, cola, papel plastificador, folhas das árvores, tintas, recortes...

Atividade e estratégias:

- Explicação do que consiste um marcador e qual a sua utilidade
- As várias técnicas a utilizar serão propostas e as crianças poderão escolher qual ou quais pretendem utilizar. Entre elas estão desenhos, colagens de aparas ou folhas de árvore secas, recortes de revistas, bocadinhos de lã e tintas.
- As crianças irão fazer grupos consoante as técnicas que pretendem utilizar.

Nota: No final optámos por fazer o marcador retangular e colocar um fio de lã com uma tampinha de plástico na ponta. As crianças poderiam também ditar uma mensagem, que quisessem dizer aos padrinhos, e um adulto escreveria no marcador.

a) Descrição da sessão:

A atividade iniciou-se pela seguinte questão “Quinta-feira é a festa dos padrinhos, não nos falta nada?”. Pretendeu-se com esta questão que as crianças chegassem à resposta de que falta um presente para lhes oferecer. Depois foi-lhes explicado que os padrinhos gostam muito de ler e, por isso, pensámos em fazer um marcador.

De seguida foi explicitado o que é um marcador e qual a sua utilidade e foram também apresentados exemplos de marcadores. Recorremos a um livro para explicar a utilidade do marcador, ou seja, um objeto que nos ajuda a saber qual a página onde parámos. Esta demonstração será muito útil, pois temos uma criança cega, na sala, e esta explicitação tornou mais clara a utilidade do objeto.

Posteriormente, foram propostas diferentes técnicas de pintura e as crianças inscreveram-se (no final) na técnica que pretendiam utilizar. Esta atividade foi realizada em pequenos grupos, consoante as técnicas escolhidas, e enquanto aguardavam a sua vez as crianças podem explorar as áreas da sala.

Quando os marcadores secaram as crianças colocaram o seu nome no marcador que realizaram e ditaram uma mensagem que queriam dizer aos padrinhos. Entre elas pode estar uma rima, uma mensagem de agradecimento, os seus gostos pessoais etc. No final os marcadores foram plastificados e foi colocado o fio de lã com a tampinha de plástico.

A educadora começou de forma misteriosa a questionar as crianças sobre quais seriam as atividades a realizar naquele dia. Após terem descoberto duas das três atividades a realizar, a educadora motivou as crianças a adivinharem qual seria a outra atividade que não descobriram. Quando se lembraram de que havia a festa de apadrinhamento a educadora mencionou o facto de terem combinado que iriam oferecer um presente aos padrinhos.

A atividade foi iniciada com a indicação de que os padrinhos gostam muito de ler e uma das crianças chegou ao marcador de livro como ideia de oferta. Depois explicámos o que era um marcador e qual a sua utilidade e recorremos a uns marcadores que trouxe para exemplificar.

Falámos das várias técnicas de pintura que o grupo conhecia e eu propus uma técnica nova utilizando uma saladeira. No fim da partilha de experiências seleccionámos cinco técnicas para executar (com berlindes, com a saladeira, a escova de dentes, com uma palhinha e uma dobrar a folha com pingos). Para facilitar e não criar confusão na sala, cada criança colocou o dedo no ar para se inscrever na técnica que gostaria de realizar. Não houve limite de crianças para uma determinada técnica como tal treze crianças escolheram a saladeira, uma escolheu a técnica dos pingos e cinco escolheram a técnica da escova de dentes.

As pinturas foram realizadas numa mesa ao canto da sala para não sujar quem não estivesse a pintar. As crianças estavam a explorar as áreas e eu ia chamando quatro crianças de cada vez, para realizarem a pintura nos retângulos de cartolina previamente cortados.

Depois de todas as crianças terem explorado as técnicas escolhidas os marcadores foram plastificados e foi então colocado, por adultos, o fio de lã com a tampinha de plástico.

Por falta de tempo, devido à rotina da sala, as crianças escreveram apenas o seu nome no marcador, até porque não sabiam ao certo quem seria o seu padrinho.

A juntar ao marcador foram feitos, em grande grupo, queques de chocolate para oferecer aos padrinhos. Como não poderia faltar fizemos, também, um marcador de oferta para o professor Luís que será o padrinho da sala 2.

Posteriormente, os alunos do 3º ano da turma B da escola deslocaram-se à sala 2 do jardim-de-infância para lerem algumas lenga lengas que realizaram em grupos. Esta atividade foi também ao encontro do dia das bibliotecas escolares, daí as crianças mais velhas terem lido durante 10 minutos. O intuito destes encontros é que as crianças se conheçam umas às outras e, nos

intervalos, caso seja necessário ajuda, os mais pequenos podem recorrer aos “padrinhos” para estes os ajudarem no que for necessário. No nosso ponto de vista este é um projeto muito bem pensado e estruturado, pois o contato entre crianças mais novas e mais velhas é bastante importante para ambas e as educadoras/professoras promovem a interação entre as mesmas através destes pequenos encontros. “A interação da criança/criança de faixas etárias diferentes, através de um espaço organizado e de uma proposta de trabalho voltados para este fim, propicia a troca de experiências e informações entre membros mais experientes da cultura e outros menos experientes.” (Dutoi citado por Ferraz, s.d.)

Uma vez que nesta semana houve o dia das bibliotecas, a educadora tomou a decisão de “fechar” a área do faz-de-conta e transformá-la numa biblioteca, sendo que as crianças teriam que respeitar aquela biblioteca improvisada cumprindo as regras que aprenderam a semana passada na ida à biblioteca da escola. Após questionadas, as crianças responderam que naquele local apenas podiam ler, cuidar bem dos livros e não fazer barulho. A educadora disse que podiam ler a pares, se assim o desejassem.

Ao reparar no que as crianças faziam quando estavam na área da biblioteca notámos que, apesar de não saberem ler, liam as imagens para o amigo que estivesse com eles. O D esteve sossegado a folhear livros até que um colega se aproximou e lhe começou a contar uma história, ao que acedeu calmamente. Achámos esta ideia muito enriquecedora, pois é uma maneira de estimular as crianças para a leitura e de mostrar que podemos aprender e brincar a ler livros. Como afirma Gomes (2007, s/p) “Aliado à prática conversacional com a criança e ao hábito de lhe contar histórias diariamente desde os primeiros anos de vida, o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia.”

b) Reflexão/Avaliação:

Alguns dos alunos ajudaram os colegas com mais dificuldades. Segundo Martins & Niza (1998, p. 244), existem muitos estudos que “têm demonstrado que a ajuda a uma criança, na resolução de um dado problema, por outra mais avançada (modelo tutorial), potencializa a aprendizagem de ambas.” Sanches (2001, p. 71) reforça esta ideia, salientando que “a linguagem mais próxima e a afetividade que se desenvolve entre eles permite uma melhor aprendizagem académica e comportamental.”

De acordo com a mesma autora, “os alunos que se propõem ensinar/ajudar os outros desenvolvem capacidades e competências quando têm de transformar o seu saber em linguagem adequada à transmissão do mesmo a outrem.” Quando tem de explicar ao seu colega o que tem de fazer, a criança é levada a encarar a tarefa em causa de maneira diferente: “tem que antecipar

as dificuldades do seu colega, clarificar para si própria os procedimentos a utilizar, pensar sobre a melhor forma de os ensinar” (Martins & Niza, 1998, p. 244).

Por outro lado, e segundo as mesmas autoras, a criança com maiores dificuldades também é beneficiada, na medida em que “interage com outra cuja linguagem e formas de pensar são próximas da sua, o que permite frequentemente uma facilitação das aprendizagens devido, nomeadamente, a um processo de identificação com o colega mais avançado” (Martins & Niza, 1998, p. 244).

Para além de todas estas potencialidades, esta prática também contribuiu para os desenvolvimentos pessoais e sociais dos alunos envolvidos.

O aluno D (menino com o espectro de autismo) realizou a atividade em conjunto com o grupo mas com a ajuda da auxiliar e da professora de Educação Especial.

Na área da educação é de extrema importância organizar o currículo de modo a promover um processo harmonioso de construção dos vários saberes. Para Santos (1999, p.135), “as expressões artísticas contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade.” Percebe-se como é fundamental o educador valorizar as expressões artísticas na sua prática pedagógica, tendo em vista um desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, com base numa articulação das diversas áreas de conteúdo.

Na atividade de Expressão Plástica realizada neste dia a educadora proporcionou às crianças, não só a sua expressão livre, mas ao mesmo tempo o prazer tátil, resultante do contacto direto com a tinta, a consciência do seu corpo e a noção da sua implicação na tradução da expressividade. Santos (1999, p. 68) afirma que “uma educação pela Arte, atenta aos exercícios sensoriais e corporais, ao harmonioso evoluir da psicomotricidade, da afetividade e da sensibilidade, proporciona à criança um domínio progressivo das suas virtualidades expressivas, comunicativas e criativas.” Assim, mais uma vez se verifica a importância de incluir esta área de conteúdo na sua ação diária.

Sessões 12, 13 e 14 – 03, 04 e 05/11/2014 – “O Cuquedo”**a) Descrição da sessão 12 – 03/ 11/14:**

Esta sessão incidiu na história “O Cuquedo” e na realização de atividades sobre a mesma, pelo que nos reunimos com a educadora e propusemos algumas atividades para efetuar com as crianças nesse âmbito. Para conhecerem a história, tivemos em conta o facto de as crianças gostarem de ir à biblioteca da escola e optámos por contá-la de uma forma diferente: recorremos a um vídeo em que as imagens da história eram as páginas do livro e a auxiliar ia contando, fazendo diferentes vozes com os diferentes animais. Ao refletir com a educadora sobre esta forma de apresentação da história, ambas concordámos que era uma maneira diferente daquela a que estão habituados, captando uma maior atenção por ser mais interativo e também é importante mostrarmos às crianças que as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) são um meio de aprendizagem e não só de lazer. Pensamos que as TIC trazem muitos benefícios e são relevantes na aprendizagem das crianças pois, como afirma Fidalgo (2009) “(...) as TIC proporcionam uma maior variedade de lecionação e envolvem os discentes num processo que já não se quer de aprendizagem passiva mas antes construtiva”.

De forma a introduzir, na área da matemática, mais concretamente o gráfico de barras, iniciámos a atividade com a interação de todas as crianças, uma vez que cada uma ia colocar uma peça de construção grande atrás do animal que mais gostava dos que se encontravam disponíveis (elefante, hipopótamo, rinoceronte, girafa e zebra). De forma a visualizarem todas as peças, os animais colocados eram de tamanho pequeno. As crianças estavam dispostas nas mesas em forma de U de maneira a todas terem alguma visibilidade. Questionámos a educadora relativamente ao facto da atividade ser apresentada em grandes ou pequenos grupos, pois há crianças que se distraem facilmente e em grande grupo poderiam não tirar partido da atividade. A educadora achou por bem realizarmos a mesma em grande grupo, contudo optou por estar ao pé de duas dessas crianças, uma criança cega e o nosso menino D, assim como a auxiliar, enquanto explicávamos o exercício.

b) Avaliação/Reflexão:

O D mostrou-se muito curioso em relação à história desde o primeiro momento. Depois de lido o título e observada a ilustração da capa, não deixou ninguém falar e não permanecia sossegado no chão da biblioteca, ao longo desta antecipação do conteúdo nunca conseguiu respeitar os outros e falava sempre que queria.

No entanto, assim que começou a leitura dramatizada do conto, a leitura da história foi ouvida e nunca por ele interrompida. A história foi apresentada em suporte digital, aguçando ainda mais a curiosidade do D que não estava habituado a este método. No final, os colegas falaram à vez,

destacando as partes de que mais tinham gostado, enquanto o D permaneceu quieto e interessado no que se passava.

De salientar que, antes de nos dirigirmos para a Biblioteca, foi pedido ao aluno D que colocasse um cartão com a figura da Biblioteca Escolar e outro com a imagem de uma História na sua tabela de cartões SPC elaborada para a sua rotina diária na escola e que estava exposta na sala 2.

Sessão 13 – 04/11/2014 – “O Cuquedo”**a) Descrição da sessão:**

A atividade do dia seguinte realizada de manhã foi uma continuação à abordagem do gráfico de barras, contudo as crianças tinham que organizar os dados de outra forma apenas tendo em conta o animal mais e menos votado. Após refletirmos sobre ambas as atividades com a educadora penso que estas estavam adequadas à idade e que a grande maioria percebeu o conceito de gráfico de barras e o que este implica. No entanto, as crianças que apresentam mais dificuldades de aprendizagem e de concentração apenas perceberam que um certo animal tinha sido mais votado e outro menos, tal como o aluno D.

Posteriormente a educadora elucidou-nos que devemos sempre falar com os termos corretos às crianças para estas começarem a ter um maior leque de novas palavras e, caso não percebam, explicamos o que significa.

Um aspeto negativo relativamente à apresentação da atividade foi o facto de, à medida que as crianças iam colocar as peças atrás dos animais, as restantes estiveram paradas algum tempo deixando-as impacientes. A nosso ver, para rentabilizar este tempo, poderiam ter feito algumas perguntas de forma a captar a atenção e para não se dispersarem. À parte disto, pensamos que a atividade correu bem e as crianças mostraram-se motivadas, uma vez que estavam a torcer para que o seu animal ganhasse. A realização de ambos os gráficos, de um modo geral, foi positiva e, após a mesma, as crianças conseguiram ter uma melhor perceção que o animal com mais votos tinha a barra mais alta e com mais quadrados pintados, enquanto com o menos votado aconteceu o contrário. Contudo, seis crianças não perceberam o primeiro gráfico e tiveram de repetir o exercício.

b) Reflexão/Avaliação:

Ao longo de toda a atividade foi notório a importância da utilização de uma linguagem clara, objetiva e adequada ao grau de maturação mental das crianças em cada instrução enunciada. A qualidade do discurso em sala de aula é um elemento fundamental para o processo de aprendizagem. Segundo Coll & Derek (1998, pp. 13-14), “a linguagem é o principal meio de comunicação entre professores e alunos, (...) é um meio vital, através do qual representamos, para nós mesmos, nossos próprios pensamentos.”

Por sua vez, Vygotsky, citado por Coll & Derek (1998, p. 14), descreveu a linguagem como sendo “uma ferramenta psicológica, algo que é utilizado por cada um de nós para atribuir sentido à experiência”, e também “a nossa principal ferramenta cultural, aquilo que usamos para compartilhar a experiência e dar-lhe sentido de modo colectivo e conjunto.”

Deste modo, um dos objetivos desta atividade consiste na promoção do desenvolvimento da compreensão verbal que implica, de acordo com Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p. 31), a capacidade de “prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem.” Saber escutar constitui uma “tarefa ativa” com elevado “valor informativo” no que respeita “quer à comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 31). É então essencial que o educador estimule a capacidade de atenção das crianças através de atividades como esta, que as ensinem a escutar.

Sessão 14 – 05/11/2014 – “O Cuquedo”**a) Descrição da sessão:**

A atividade de construir o cuquedo em lã foi a melhor recebida pelo grupo. Contudo, após questionarmos a educadora, esta informou-nos que era um exercício complicado para a maioria, pelo que apenas algumas crianças iriam realizá-lo. Ao refletir com a educadora ambas concordámos que foi difícil de construir o cuquedo, pois as crianças têm pouca motricidade fina. O nosso aluno D tem algumas dificuldades a este nível, pelo que pintou um cuquedo desenhado pela educadora com canetas de feltro. Por momentos, o aluno D dispersou e começou a colocar em fila as canetas de feltro, uma ação repetitiva que é frequente na criança. Com a ajuda da auxiliar executou e concluiu a tarefa, após fazer uma enorme birra por não o deixarem colocar as canetas, ininterruptamente, em fila. É um dos seus comportamentos estereotipados/repetitivos.

A última atividade realizada incidiu no contato com o código escrito. O grupo era apenas de três crianças, uma vez que íamos realizar a cartolina com os nomes dos animais que serviria de base para os outros meninos construírem também as palavras. Inicialmente, a educadora tentou que fossem associando a letra ao som da mesma mas não foi bem-sucedida. Então, optou por mostrar-lhes a palavra e elas iam associando as letras da mesma às que se encontravam espalhadas pela mesa. Sempre que encontravam a letra, dizia-lhes que letra era de forma a fixarem o seu nome. No final da atividade, havia uma ou outra letra que eles já conseguiam identificar pelo nome, o que nos faz pensar que a forma adotada para a concretização da atividade foi a mais correta. Por isso, fazemos um balanço positivo da atividade pois “O contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem letras, a identificação de algumas palavras e pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito”. (Ministério da Educação, 1997, p. 70)

b) Reflexão/Avaliação:

Fazemos um balanço bastante positivo da atividade uma vez que, mesmo com dificuldades, surgiram cinco cuquedos com decorações lindíssimas. Como era um grupo pequeno conseguimos ajudar quando era solicitado e todos perceberam a nossa explicação. A nosso ver, também é importante, na área da expressão plástica, introduzir materiais diferentes dos que as crianças utilizam diariamente na sala. “A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos”. (Ministério da Educação, 1997, p. 61)

O D participou numa atividade diferente mas adequada às suas competências. Acabou por pintar o cuquedo com alguma atenção e motivação, mas sempre auxiliado pela auxiliar. Como recompensa para realizar a atividade foi-lhe dito que poderia brincar, no final da mesma, com o jogo das letras, um dos seus jogos preferidos.

Ao longo de toda a manhã, as crianças estiveram a realizar propostas de trabalho adequadas ao seu ritmo de aprendizagem e de uma forma individualizada. Para Pires, citado por Abreu (2005, p. 33), “o trabalho individual, que pode ser mais guiado ou mais livre, é importante para o treino e consolidação das aquisições.”

Esta estratégia permite não só o trabalho individual mas também a realização de tarefas diferenciadas, ou seja, cada criança tem oportunidade de executar um trabalho adequado ao seu ritmo e às suas necessidades, e ao mesmo tempo desenvolver a sua autonomia. Segundo Canavarro, Pereira & Pascoal (2001, p. 38) “o educador deve planejar a sua ação de modo a conseguir responder de forma adequada às diferentes necessidades individuais.” Morgado (1999, p. 24) também defende que “as actividades de aprendizagem devem reflectir, tanto quanto possível, as especificidades individuais e contextuais.” Do meu ponto de vista, a questão da diferenciação pedagógica é um dos aspetos mais importantes para a atividade de qualquer docente e ao mesmo tempo um dos mais difíceis de concretizar. É portanto uma questão que me preocupa bastante como futura profissional, pois tal como refere Morgado (1999, p. 28), “os alunos demonstram naturalmente nítidas diferenças individuais em termos de competências em diferentes domínios e áreas de funcionamento de cuja integração ajustada na prática pedagógica depende muitas vezes o êxito da mesma.”

Pensamos que o trabalho realizado durante esta manhã foi bastante pertinente, pois não só permitiu às crianças progredirem consoante o seu ritmo, mas também possibilitou um acompanhamento individualizado por parte da educadora das crianças com maiores dificuldades em determinadas áreas de aprendizagem, como é o caso do D.

Sessão 15, 16 e 17 - De 10 a 12 de novembro de 2014**a) Descrição da Sessão 15 – 10/ 11/2016**

A semana de 10 de novembro a 12 de novembro centrou-se no dia de São Martinho e nas dramatizações das histórias “Chibos Sabichões” e “O Cuquedo”.

Durante esta semana tivemos um dia dedicado ao São Martinho, pelo que todas as atividades dessa terça feira foram direcionadas para esse tema.

No dia anterior, a educadora comunicou ao grupo as atividades que se iriam realizar no dia seguinte para que todos tivessem conhecimento. Esta antecipação é deveras importante para todos, mas mais particularmente para o nosso D.

As restantes atividades do dia 11 de novembro permitiram às crianças realizar aprendizagens em várias áreas de conteúdo. No ginásio da escola, foi-lhes possível cantar músicas destinadas aquele dia em específico pelo que puderam relacionar a expressão musical com a linguagem, uma vez que cantar “(...) passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (Ministério da Educação, 1997, p. 64).

O momento seguinte foi destinado à lenda de São Martinho que foi contada com sombras chinesas, técnica de dramatização que as crianças não conheciam. No final, as educadoras mostraram ao grupo como são elaborados os bonecos para as sombras bem como alguns adereços. A observação de peças de teatro também estimula a imaginação e a criatividade das crianças, permitindo o contacto com diferentes técnicas e histórias. De acordo com Sisto (s.d., p. 1),

“Ao ouvir uma história, as crianças vivenciam, no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade!”

Também relativamente a esta festividade, as crianças tiveram oportunidade de ouvir e visualizar, com recurso ao PowerPoint, a história “Maria Castanha”. No final, a educadora da sala 3 abordou o tema da multiculturalidade, afirmando que apesar de algumas crianças terem uma cor de pele diferente, somos todos iguais no interior. Como afirma Gomes (2008, p. 4) “(...) o contacto de crianças (...) com livros multiétnicos e outros materiais de ensino com essas características contribui positivamente para o desenvolvimento de atitudes de tolerância e aceitação das diferenças culturais e étnicas”. No nosso ponto de vista é importante trabalhar este tema com as crianças para que elas tomem consciência dos diversos universos culturais

existentes no mundo. Para além disto, uma escola que se domina como multicultural “(...) aceita e defende o pluralismo das famílias e das comunidades dos alunos, estruturando-se para acolher crianças de todas as culturas, pressupondo a igualdade de oportunidades para todos” (Matos & Brito, s.d., s/p).

De maneira a contribuir para a relação das famílias com a escola, a Associação de Pais pediu a todos os pais que enfeitassem uma castanha desenhada numa folha com os filhos e que esta fosse original. A nosso ver, estes tipos de ações são importantes e promovem aprendizagens significativas para as crianças. Como afirma Lima (1992) citado por Baptista (2013, p. 31) “(...) a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das funções alargar e complementar o seu papel educativo (...)” pelo que a relação entre estes dois contextos deve ser estimulada.

Durante o dia de São Martinho, as crianças tiveram oportunidade de ir buscar castanhas e de ver o senhor a assá-las pelo que conseguiram compreender melhor o processo. As “(...) oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79) estimulam a curiosidade das crianças, levando-as a questionar e a querer saber mais sobre determinado assunto. Assim, quando nos estávamos a dirigir para a sala, algumas crianças perguntaram-me porque o senhor colocava sal nas castanhas. Na nossa opinião, é uma mais-valia para as crianças terem dias “diferentes” pois é uma quebra saudável da rotina e permite-lhes explorar novas situações e acontecimentos, permitindo aprendizagens significativas. O D adorou sair e comer castanhas. Primeiro cheirou-as, meio desconfiado, mas após a auxiliar descascar algumas e começar a comer também quis provar. Foi uma forma diferente e divertida de tomar contacto com outros alimentos.

b) Reflexão/Avaliação:

Ao longo das aulas, a prática de antecipação das atividades a realizar tem vindo a ser realizada pela educadora e, no nosso ponto de vista, a partilha de atividades entre a educadora e as crianças é bastante positiva uma vez que oferece autonomia e segurança à criança pois esta sabe o que vai acontecer a seguir. Esta partilha permite também uma organização temporal por parte da criança, criando pontos de referência sobre o que já foi feito (passado), está a ser feito (presente) e irá ser feito (futuro).

Sanches (2001, p. 102) afirma que no início de cada dia ou de cada aula, deve-se dar a conhecer aos alunos ou planificar com eles as tarefas que vão realizar. Segundo a mesma autora, esta prática “motiva-os para as aprendizagens, para as tarefas a realizar. Responsabiliza-os pelo seu cumprimento, facilita a cooperação e desenvolve neles a capacidade de refletir antes de agir”

(Sanches, 2001, p. 102). É de salientar que ao longo de todas as aulas nesta sala pudemos comprovar que esta é uma prática diária, que a professora gosta de realizar.

Segundo Nelson, citado por Spodek & Saracho (1998, p. 245), “ouvir histórias ajuda as crianças a desenvolverem padrões sofisticados de linguagem e motiva-as a experimentarem com sua própria linguagem oral e escrita.”

Relativamente a este dia, a nossa reflexão incide também sobre a importância da Expressão Musical. Segundo Jensen (2002, p. 62), a educação musical “tem benefícios académicos e sociais positivos, quantificáveis e duradouros”, salientando também que a música pode ser “vital para posteriores actividades cognitivas.”

De acordo com Kalmer, citado por Jensen (2002, p. 64), a educação artística, onde se inclui a educação musical, “facilita o desenvolvimento da linguagem, aumenta a criatividade, incentiva a predisposição para a leitura ajuda o desenvolvimento social, apoia o desempenho intelectual em geral e estimula atitudes positivas em relação à escola.” Perante estas potencialidades percebe-se que a música pode constituir uma componente enriquecedora e promotora de diversas aprendizagens essenciais para o desenvolvimento da criança.

O mesmo investigador defende ainda que “a música estabelece muitas correlações positivas com a escola” (Kalmer, citado por Jensen, 2002, p. 64). Estudos desenvolvidos por outros investigadores reforçam esta ideia, na medida em que demonstraram que a frequência de sessões de Expressão Musical “é encarada pela maioria das crianças com entusiasmo”, promovendo “a alegria e boa disposição” e facilitando “a comunicação entre crianças, entre estas e os educadores” (Amaral, 2004, p. 110).

Tanto na aula de Expressão Musical desta manhã, como nas restantes em que tivemos oportunidade de estar presentes, pudemos constatar que no decorrer das mesmas as crianças estiveram sempre muito motivadas e entusiasmadas com o trabalho desenvolvido, existindo sempre um clima de alegria e boa disposição.

Ainda em relação a este dia, e em particular à história da “Maria Castanha”, não podemos deixar de destacar a pertinência do tema. Segundo Abrantes, citado por Ministério da Educação (2002, p. 10):

“(...) as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas devendo centrar-se no objetivo de assegurar a formação integral dos alunos. Para isso, a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas (...).”

Este investimento na formação do carácter das crianças acarretará benefícios significativos para uma sociedade, que se pretende mais justa e solidária. Não devemos esquecer que tal como afirma (Afonso, 2007, p. 21), “viver com os outros supõe (e exige) a consideração de valores éticos – liberdade, respeito e justiça social – e, por isso, é muito importante desenvolver

competências desta natureza.” Estas competências incluem “a consciência do bem comum e das responsabilidades sociais que todos devemos assumir” (Afonso, 2007, p. 21).

Deste modo, através do reconto desta história, a educadora da sala 3 contribuiu para a formação de cidadãos mais justos, conscientes, responsáveis e respeitadores de algumas das regras inerentes à vida em sociedade.

Sessão 16 – 11/11/2014**a) Descrição:**

Esta semana tivemos a oportunidade de dinamizar atividades no âmbito da dramatização de histórias. Na semana anterior ficou decidido que iríamos realizar o teatro das histórias “O Cuquedo” e “Chibos Sabichões”, partindo do interesse das crianças. A nosso ver, “Planear e avaliar com as crianças (...) são oportunidades de participação e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 37) pelo que o grupo também se mostrou entusiasmado pelo facto de os adultos valorizarem as suas ideias e sugestões.

Inicialmente, a educadora tinha pensado num sorteio para decidir qual a personagem que cada criança iria representar, pelo que é isso que consta na planificação. Contudo, após conversar com a educadora chegámos à conclusão que seria melhor nós escolhermos o papel de cada criança, pois pareceu-nos adequado formar grupos que tivessem igualmente crianças com mais e menos dificuldades na expressão oral, de forma a ajudarem-se. “Por meio das relações, as crianças partilham experiências, partilham conhecimento, constroem valores de cooperação, solidariedade e respeito pelo outro (...) A interação entre crianças é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes no seu desenvolvimento” (Marques, 2012, p. 1) e por isso, em conjunto com a educadora, estivemos a escolher os grupos de acordo com as dificuldades de cada criança.

De forma a transmitirmos às crianças que personagens iriam representar, tirámos uma máscara de cada animal da história que se encontrava dentro de um baú e retirávamos, em seguida, a fotografia de 4 crianças que iriam corresponder a um grupo de determinado animal. Uma vez que só existiam duas máscaras de cada animal e existem quatro crianças por grupo, questionámos quantas máscaras teríamos que fazer. Algumas crianças mostraram-se confusas, respondendo que teríamos de elaborar as quatro, contudo a grande maioria percebeu que só teríamos que executar duas.

À medida que a educadora mostrava as fotografias transmitiu-lhes que teriam de se lembrar da sua personagem para quando fossem ensaiar, pelo que todos levaram muito a sério o processo.

Na construção das máscaras tentámos que percebessem o intuito de trabalhar a pares, incentivando para que trabalhassem em conjunto. As crianças mostraram-se entusiasmadas por poderem decorar as suas próprias máscaras com recurso aos lápis de cera, material que raramente os vejo utilizar. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 62) “A interacção das crianças durante actividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração” pelo que tentámos ao máximo incutir-lhes o espírito de

equipa e entreajuda, fazendo-os perceber que são do mesmo grupo e que estão a trabalhar para o mesmo fim, neste caso a elaboração da máscara do respetivo animal. Penso que a nossa prestação foi positiva e decorreu como esperado, sendo que conseguimos acabar todas as máscaras dos cinco animais.

De forma a desenvolver um pouco a expressão e compreensão oral, a educadora pediu aos diferentes grupos que, com os pares que trabalharam, apresentassem a respetiva máscara e explicassem como chegaram a um consenso para a pintarem com mútuo acordo. Nesta fase, fazia-lhes questões de maneira a motivá-los e para que desenvolvessem mais o discurso.

b) Reflexão/Avaliação:

Um dos aspetos que queremos destacar em relação a este dia foi o facto de, ao longo de toda a manhã, a educadora ter promovido a participação das crianças em todas as atividades. Morgado (1999, p. 48) salienta que “a participação dos alunos nas aulas é algo fortemente valorizado e que importa potenciar em termos pedagógicos. Neste contexto, a exposição, a colocação de questões e a sua discussão pode revelar um nível interessante de eficiência e economia.” Estas estratégias foram uma constante na sua intervenção.

No entanto, o mesmo autor alerta que para por em prática esta metodologia é necessário um trabalho importante de preparação, (Morgado, 1999, p. 48) uma vez que, ao promover a intervenção e participação das crianças, facilmente se pode perder o fio condutor da atividade. Esta situação deve ser evitada, pois conforme afirma Pacheco (1999, p. 179), “quanto mais a informação (conteúdos) for preparada e sequencializada pelo professor mais os alunos a compreenderão.” Deste modo, a educadora demonstrou ter efetuado uma planificação cuidada da sua aula, pois conseguiu abordar todos os conteúdos de forma sequenciada e coerente.

Um dos aspetos que mais nos marcou nesta manhã foi a interação comunicativa que a educadora estabeleceu com as crianças. Esta realizou sempre questões dirigidas, promovendo a participação das crianças, incentivando-as a pensar e suscitando a sua curiosidade. A educadora assegurou também que todas as crianças participassem e estivessem envolvidas na atividade, promovendo também a interação entre pares.

Damas *et al.* (2010, p. 5) salientam que “é importante a acção dos Professores perante os materiais que usam, as questões que suscitam e as interacções que promovem”. Mendes & Delgado (2008, p.13) reforçam esta afirmação, referindo que “o educador deve colocar questões que ajudem as crianças a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam. Estes autores mencionam ainda que “as interacções que se estabelecem entre as crianças são importantes”, pois promovem uma aprendizagem cooperativa. Este tipo de aprendizagem deve ser promovido em contexto de sala de aula, permitindo que a criança interaja com os outros. Importa referir que

esta metodologia não se verificou apenas neste dia, mas também ao longo de todo este período de estágio.

A relação com os pares tem várias vantagens, conforme afirmam Papalia, Olds & Feldman (2001, p. 484), pois “beneficia as crianças de múltiplas maneiras. Desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade (...), intensificam relações sociais (...)” e segundo as mesmas autoras, “aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras.”

Morgado (1999, p. 18) salienta que ao longo do processo de desenvolvimento das crianças, “o grupo de pares tende a assumir um papel importante na regulação dos comportamentos de cada um, contribuindo decisivamente para a construção do seu quadro de valores, representações e expectativas.” Assim, os períodos de recreio, além de constituírem momentos de descontração e diversão para as crianças são também períodos importantes para o seu desenvolvimento pessoal e social.

O D trabalhou com um dos colegas que mais gosta, a saber, uma menina, bem como com a auxiliar. A máscara que escolheu fazer foi a da girafa por achar graça às suas pintas e por ser enorme. A auxiliar e a menina desenharam e cortaram a máscara, segundo um modelo, e o D pintou-a com lápis de cera. Ficou bastante apelativa! Foi prometido ao D ir para o computador jogar o “Jogo das Mimocas”, onde esteve novamente a fazer o exercício dos animais, desta vez na companhia da professora de Educação Especial.

Sessão 17 - 12 de novembro de 2014

a) Descrição da sessão:

Ao recontar a história “Chibos Sabichões”, a educadora tentou ler alto e com o ritmo adequado para que todos relembbrassem a história. Durante a leitura, ia olhando para todos de forma a ter um contacto visual e para perceber se todos compreendiam. Notámos que estavam todos muito atentos, não havendo qualquer ruído e apercebemo-nos que ela conseguiu captar a atenção do grupo pela entoação que estava a dar às palavras. A educadora conseguiu proporcionar-lhes um momento lúdico através da leitura.

Ao iniciar os ensaios da história “Chibos Sabichões” as quatro crianças intervenientes estavam bastante inquietas, pois era a primeira vez que realizavam um teatro este ano letivo. Inicialmente, a educadora deparou-me com algumas dificuldades, pois não estava a conseguir controlá-los.

Durante os ensaios, ouviu sempre a opinião das crianças sobre possíveis movimentos e atitudes a tomar ao desempenharem as personagens, tornando o teatro algo realizado por todos.

Ao apresentarem o teatro aos colegas foi visível o nervosismo, sendo que se esqueceram de algumas falas. Tentámos dar-lhes apoio dizendo em voz baixa, pelo que ambas as apresentações realizadas decorreram sem percalços. A expressão dramática para além de ser um meio de descoberta de si mesmo tem também outras vantagens, tais como o facto de a criança “aprender a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, (...) desenvolve vocabulário, trabalha o lado emocional, (...) trabalha ética, sentimentos, interdisciplinaridade, propicia o contacto com obras clássicas, fábulas; ajuda (...) a adquirirem autoconfiança, estimula a imaginação e a organização do pensamento” (Carvalho, s.d., s/p). “O teatro é extremamente motivador para as crianças (...) afeta-as nos aspectos emocional, cognitivo, motor e social. Exige também mobilização da atenção, da percepção e da memória, compreensão textual, capacidade de jogar com as palavras; trabalha a expressividade e a imaginação” (Oliveira & Stoltz, 2010, p. 89) sendo estes aspetos significativos para o seu desenvolvimento.

O momento de avaliação da atividade pela educadora também foi importante para os “atores” terem uma noção do que precisam melhorar ou mudar e do que está bem representado.

A elaboração das máscaras acabou por ser feita pela auxiliar e pela educadora, uma vez que as adaptaram de máscaras já existentes. Colaram apenas uns chifres e a barbicha, sendo que ensaiámos posteriormente com as máscaras para as crianças terem a noção da projeção da voz com as máscaras à frente.

b) Reflexão/Avaliação:

O aluno D ficou apenas com um papel decorativo mas portou-se sempre bem e esteve calmo. A auxiliar permaneceu sempre atrás dele, pois só assim o D se sente protegido e mais calmo. Algumas vezes virava-se para trás para a agarrar e beijar.

Sessão 18 – 13/11/14

a) Descrição:

Durante esta semana realizou-se a apresentação do teatro da história “Chibos Sabichões” à sala 1, pelo que tivemos de elaborar um convite por parte do grupo que iria apresentar a peça. Uma das crianças mostrou-se bastante interessada na elaboração do convite pelo que nos sentámos com ela numa mesa e pedimos-lhe que pensasse no que queria escrever. Ao início mostrou-se um pouco reticente mas tentámos encorajá-la dando-lhe várias hipóteses para iniciar o convite. Então, a criança transmitiu-nos o texto e eu escrevemo-lo numa folha com letra de imprensa para posteriormente a criança copiá-lo com a sua própria letra. O convite ficou da seguinte forma: “Queridos amigos da sala 1, convidamo-los para virem ver o nosso teatro dos chibos sabichões no dia 01 de dezembro. Beijinhos com amor dos amigos da sala 2”. Na minha opinião achámos importante ter incentivado a criança a pensar por si própria e também ter sido ela a escrever o convite, pois “quando a criança começa a escrever o que pensa, escreve fragmentos do seu discurso interior e a escola deve considerar o processo de alfabetização como um diálogo, senão estará a reduzir a dimensão da linguagem escrita” (Moniz, 2009, p. 78).

A apresentação da peça à sala 1 decorreu sem percalços e foi realizada na entrada do jardim-de-infância. Como na semana passada os “atores” tiveram a oportunidade de ouvir as críticas construtivas dos colegas da própria sala conseguiram melhorar em determinados aspetos, pelo que a avaliação por parte das crianças da sala 1 foi boa, realçando o facto de terem falado alto e de nunca se terem enganado, o que levou a que percebessem a história por completo. Já na sala, a educadora pediu às crianças que apresentaram o teatro que fizessem uma autoavaliação do seu desempenho.

Ainda relativamente às dramatizações, também decorreu a apresentação do teatro da história “O Cuquedo”, tendo corrido igualmente bem, apesar de os ensaios terem sido mais difíceis de gerir pois participaram no mesmo 21 crianças, incluindo o aluno D, sempre acompanhado da auxiliar.

Também durante esta semana pudemos presenciar a apresentação de alguns trabalhos de pesquisa feitos pelas crianças com a respetiva família. Esta ideia surgiu no âmbito das atividades dinamizadas sobre a história “O Cuquedo” sendo que a educadora, após questionada por nós, considera importante a participação das famílias no dia-a-dia das crianças no jardim-de-infância, pelo que propôs que fosse feita uma pesquisa em casa e as crianças, juntamente com um familiar, criasse uma apresentação com as características de um animal do Cuquedo e apresentasse posteriormente ao grupo.

b) Reflexão/Avaliação:

No nosso ponto de vista, o facto de os colegas avaliarem assim como eles se avaliarem a si próprios é uma forma pertinente e adequada de as crianças refletirem acerca do seu desempenho nas várias atividades que realizam, permitindo que ganhem a particularidade de se questionarem a si próprios e de perceberem por si mesmos o que devem mudar e/ou melhorar no seu comportamento, na realização de atividades e em grande grupo.

O envolvimento da família nas atividades escolares reveste-se de muitos aspetos positivos. Primeiro porque aproxima as famílias do contexto do jardim-de-infância e do trabalho desenvolvido pelas crianças no mesmo e também permite um trabalho coeso e significativo para as crianças, pois como afirma Diogo (1998) citado por Baptista (2013, p. 31) a escola e a família “(...) são os primeiros ambientes sociais que proporcionam às crianças os estímulos, os ambientes e os modelos vitais de referência para as suas condutas e consequentemente tornam-se fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento (...)”, e segundo porque estimula a memorização por parte das crianças, pois têm de saber informar o grupo das características do respetivo animal, onde vive, o que come e também desenvolve a expressão oral, principalmente o à vontade em falar em grande grupo. O D adora a família e todas estas atividades são promotoras de uma significativa afetividade e de interação social.

Sessão 19: 2, 3 e 5 de dezembro de 2014: Preparativos para a Festa de Natal

a) Descrição:

Ao longo da oitava semana de 2 de dezembro a 4 de dezembro, o grupo dedicou-se principalmente aos preparativos para a festa de Natal que se iria realizar no dia 12 de dezembro. Assim, estiveram a ensaiar as músicas estipuladas para esta festividade assim como elaboraram o convite que posteriormente entregaram aos familiares, sendo que este continha o dia e a respetiva hora a que começava a festa.

Neste dia, a educadora solicitou que iniciássemos a elaboração dos cenários para a festa de natal.

Ao longo deste período de três dias, as manhãs foram dedicadas à elaboração dos cenários e adereços para a Festa de Natal, pelo que, em conjunto com as crianças das três salas, educadoras e auxiliares se procedeu à execução dos mesmos no ginásio do Jardim-Escola.

b) Reflexão/Avaliação:

Ao longo de todo o tempo de preparação e realização da festa pudemos constatar que as crianças gostaram de participar nos preparativos da mesma demonstraram sentir orgulho nas suas prestações. Tal como refere Cordeiro (2010, pp. 422-423), “não deverá existir nenhuma criança que não goste de fingir, de imaginar, de entrar no mundo do irreal, da fantasia.”

No entanto, o D não esteve participativo e esteve um pouco alterado, correndo desenfreadamente pelo ginásio do JI e tapando os ouvidos e gritando. Tl deveu-se, com certeza, ao facto de estar muita gente, barulho e confusão no recinto, pelo que o D foi com a professor de Educação Especial para a sala de trabalho fazer puzzles sobre as cores e jogos de associação no computador.

Esta foi uma tarde de bastante azáfama e muito trabalho. No entanto, consideramos que constituiu um momento bastante agradável e muito enriquecedor, pois pudemos conhecer e vivenciar mais uma das importantes tarefas a cargo de um educador ou professor. Segundo Aguera (2008, p. 73), as festas representam “actos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a autoestima, a colaboração e a integração das crianças.” Para além desta função, as festas são também um dos elos de ligação entre a escola e a família, pois constituem uma oportunidade desta última tomar contato e participar nas atividades desenvolvidas pelos seus educandos.

De um modo geral, o ambiente vivenciado nestes momentos de festa é de harmonia, afeto e cooperação, contribuindo para a motivação e êxito das crianças. Para Morgado (1999, p. 80), “é importante que a comunicação com os pais e encarregados de educação assente numa atitude positiva.” Segundo este mesmo autor, este “registro positivo poderá influenciar as expectativas

dos pais face à escola e aos próprios filhos” (Morgado, 1999, p.80). Deste modo, é importante que se mantenha uma proximidade e cooperação entre a escola e a família, pois estes são dois elementos fundamentais, que possuem em comum o objetivo de promover a formação equilibrada da criança.

Sessão 20 – Dia Mundial da Deficiência: 03/12/2014

a) Descrição:

De forma a comemorar o Dia Mundial da Deficiência, esta semana a educadora optou por trabalhar as histórias “Orelha de Limão” e “Uma formiga especial”, pelo que foram interrompidas nestes dias as atividades referentes à preparação para a Festa de Natal. Ambas as histórias pretendem trabalhar o respeito pela diferença. A educadora questionou os meninos sobre a Mariana, uma menina cega da turma e sobre o nosso aluno D, com o diagnóstico de autismo. Eles souberam dizer que a Mariana e o D são diferentes mas que conseguem fazer tudo o que eles fazem, mas de maneira diferente e com alguma ajuda. O D esteve ao colo da auxiliar e esteve sempre atento e bem disposto. O D perguntou porque é que a orelha da ovelha era amarela e a educadora explicou que a ovelha era diferente mas que, nem por isso, deixava de ser como as outras. Depois de ouvirem as duas histórias e observarem as imagens no computador, uma vez que se recorreu ao datashow, pois já estava comprovado que assim todos os alunos estavam mais interessados e atentos, a educadora propôs a realização de duas atividades, referindo que apenas teriam de escolher uma, a saber:

- Após a leitura e apresentação da história “Orelha de Limão”, entregou a máscara em anexo a cada criança. Estas poderiam decorar a máscara com algodão e ainda imitar a ovelha da história, pintando uma orelha de amarelo ou de outra cor, de forma a se sentirem solidários com a ovelha e sem receios de se sentirem “diferentes”;

- Após a leitura e apresentação da história “Uma formiga especial”, entregue a máscara em anexo a cada criança. Estas, podem decorar a máscara e ainda imitar a formiga da história, e usá-la durante a dinamização proposta intitulada “Danças às cegas” de forma a se sentirem solidários com a formiga e sem receios de se sentirem “diferentes”.

O D ficou com a ovelhinha que decorou de forma muito criativa, com a ajuda da auxiliar.

No final da atividade de expressão plástica, os alunos realizaram a dinâmica de grupo “Danças às cegas”, cujo roteiro se encontra no anexo 33.

A educadora pediu às crianças que formassem pares. O D escolheu a sua amiga preferida e esteve sempre bem disposto, atento e participativo durante a dinâmica de grupo.

Pediu a um dos elementos do par para estender os braços, colocar as palmas das mãos viradas para cima e fechar os olhos, devendo procurar mantê-los assim durante todo o exercício. O outro membro do par deveria igualmente estender os braços e colocar as palmas das suas mãos por cima das do seu parceiro.

Explicou que o membro do par que tem os olhos abertos deveria procurar guiar, em silêncio e em segurança, o que tinha os olhos fechados.

Informou que iria por a tocar uma música e que cada par deveria dançar ao som da mesma procurando movimentar-se o mais possível pela sala.

A meio da música pediu aos pares que trocassem de papéis de modo a que todos possam experimentar guiar e ser guiados.

Concluída a dinâmica, promoveu uma pequena conversa em grupo alargado sobre o que cada participante sentiu durante a realização do exercício. Questionou sobre se foi fácil permanecer de olhos fechados, sobre se houve ou não tendência para dar as mãos e não apenas manter as palmas das mãos unidas. Todos responderam que era muito difícil não poder ver o que faziam mas que tinham gostado muito da atividade.

a) Reflexão/Avaliação:

Pensamos que a introdução deste tipo de histórias para abordar as diferenças foi uma ideia bastante adequada, pois consideramos importante que as crianças aprendam a respeitar os outros, principalmente aqueles que são diferentes, quer seja por serem de outra cultura, terem outra cor ou alguma deficiência. Estas atividades são sempre aceites de forma muito respeitosa, educada, prazerosa e divertida pelo grande grupo, até porque têm dois colegas diferentes mas “especiais”.

A atividade foi muito divertida e o D esteve sempre bem disposto e participativo. Aderiu muito bem à atividade em grupo e/ ou em pares. O objetivo estava alcançado.

Sessão 21 – 12/12/14 - Festa de Natal

a) Descrição:

Na sexta-feira decorreu a festa de Natal onde as três salas do jardim-de-infância apresentaram várias músicas aos familiares presentes. A festa contou também com a participação de um coro composto apenas por adultos, isto é, familiares de algumas das crianças da instituição.

A atuação das crianças do Pré-Escolar decorreu durante a tarde e os adultos (educadoras, professora de Educação Especial, auxiliares e alguns pais) prestaram o apoio necessário para a sua preparação e organização. Estive presente, essencialmente, nos bastidores, onde ajudei a preparar e caracterizar as crianças à medida que iam decorrendo as várias atuações.

Durante a Festa de Natal, as crianças cantaram algumas músicas e realizaram uma dramatização. Este tipo de tipo de atividade, para além de agradar às crianças e constituir um momento lúdico, também contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Rebelo (1993, p. 159), o teatro na escola tem uma importância fundamental na educação, pois permite ao aluno evoluir a vários níveis: na socialização, criatividade, coordenação, memorização, vocabulário, entre outros. A memorização necessária para reproduzir as falas atribuídas numa peça de teatro é fundamental, pois, “memorizar é um dos requisitos primários e indispensáveis à aprendizagem” (Rebelo, 1993, p. 159).

No espaço destinado aos convidados, estavam presentes os familiares e amigos das crianças.

O D estava radiante por estar com a família. Atuou com os seus colegas mas, assim que o seu papel acabou, foi para o colo ora do pai ora da mãe e assim esteve sossegado até ao final das festividades.

b) Reflexão/ Avaliação:

Acontecimentos desta natureza são extremamente importantes, não só para as crianças, mas também para fomentar e fortalecer a relação entre a escola e a família.

No nosso ponto de vista, estas festividades e estes encontros são importantes, na medida em que promovem a partilha de atividades desenvolvidas tanto pelas crianças para os familiares como o inverso.

Também consideramos relevante o facto de as famílias das crianças terem a oportunidade de participar, pois constitui uma boa ocasião para estas se deslocarem à escola e de fazerem parte, ainda que durante pouco tempo, da vida do jardim-de-infância. Além das canções ensaiadas pelas crianças, os familiares têm também a chance de se deslocarem às salas, sendo uma oportunidade para visualizarem os registos expostos na mesma, de forma a compreenderem o trabalho que tem vindo a ser realizado.

Pudemos observar e constatar que alguns familiares não têm tempo de entrar na sala de forma a verem e a compreenderem o que as crianças têm estado a trabalhar e a desenvolver. Grande

parte dos familiares apenas tem conhecimento disto nas reuniões de pais ou nas reuniões individualizadas e, na nossa opinião, pensamos que isto acontece devido à “(...) alteração do esquema tradicional da vida familiar , [que] provocou uma situação de entrega à escola de responsabilidades educativas que, originalmente, lhe pertenciam” (Homem, 2002, p. 36). Por isso, consideramos importante criar momentos de partilha entre a escola e a família, pois ambos influenciam o desenvolvimento da criança e este será melhor caso haja esta ligação entre os contextos. Tal como nos diz Alarcão (2006) citado por Lopes (2013, p. 10) ao afirmar que ambos os contextos são construtivos para a criança pois tanto “a família como a escola têm a obrigação de educar a criança, isto é, ajudá-la a desenvolver-se na sua tripla dimensão bio-psico-social”.

Mais uma vez, ao longo destes dias, pudemos constatar que o planeamento e preparação da Festa de Natal envolvem muito trabalho e dedicação por parte de todos os membros da comunidade escolar. Verificámos também que este trabalho foi desenvolvido em cooperação entre todos. De acordo com Brickman & Taylor (1996, p. 189), “seja qual for a profissão, consegue-se normalmente melhores resultados em equipa do que trabalhando isoladamente”, pois possibilita aos adultos “conjugarem os seus talentos e aproveitarem os pontos fortes uns dos outros “, na medida em que “cada membro traz para a equipa qualidades e conhecimentos únicos, que devem ser reconhecidos e utilizados pelos restantes membros da equipa.”

Ao longo de todo este processo de preparação da festa, tivemos oportunidade de constatar essa mais-valia do trabalho em equipa, pois cada um contribuiu com as suas melhores competências e habilidades, tendo-se obtido um resultado final de grande qualidade, conforme se verificou no dia da Festa de Natal.

O D teve a oportunidade de trabalhar em conjunto com os colegas com quem era mais próximo, o que contribuiu em muito para a sua concentração, motivação e empenho nas atividades.

Sessão 22 – 07/01/ 2015 e seguintes:

a) Descrição:

A educadora informou-nos que realiza uma articulação curricular com o professor L que é docente de uma turma de 1º ano da escola básica deste agrupamento de escolas. Assim, questionou-o sobre o livro do Plano Nacional de Leitura que este estava a trabalhar em sala, sendo este “Uma História de Dedos” da autoria de Luísa Ducla Soares. Uma vez que o grupo já conhece e trabalhou a história, a educadora propôs que apresentassem apenas o teatro da história à turma do professor Luís.

Para as crianças poderem participar na decisão, a educadora lançou duas formas de apresentar a história: com fantoches ou com as crianças vestidas com fatos próprios para as personagens. Realizou-se então uma votação onde ganharam os fantoches, pelo que nos dias seguintes deram início à respetiva construção. A nosso ver, o facto de a educadora integrar as crianças nas decisões de atividades é importante, pois as crianças sentem que as suas opiniões são valorizadas e tidas em conta. As aprendizagens significativas relacionam-se não só com as vivências pessoais dos alunos, ou seja, as suas conceções prévias, mas também com os seus interesses e necessidades. Para Morgado (2001), o professor ao identificar os interesses e motivações dos alunos, permite a adaptação da sua ação pedagógica a nível didático-pedagógico. Segundo o mesmo autor, as aprendizagens significativas visam a integração da cultura e experiência de cada aluno, na gestão das tarefas de aprendizagem.

b) Reflexão/Avaliação:

A turma organizou-se em grupos, escolheu como ia realizar o teatro e iniciou os ensaios. A educadora e a auxiliar circularam apoiando os alunos, mas o D mereceu uma atenção reforçada, sobretudo, na fase inicial da divisão de tarefas e escolha de papéis, minimizando os seus impulsos e auxiliando na escolha.

Depois de devidamente ensaiados, a turma apresentou o teatro, explicando no final como os prepararam, como foi trabalhar em grupo, que dificuldades sentiram, o que consideram ter corrido melhor e o que poderiam fazer para incrementar este momento, tanto na apresentação, como no trabalho em equipa. O D fez o seu fantoche com a ajuda da auxiliar e esteve sempre entusiasmado e concentrado na tarefa. No entanto, no momento desta troca de ideias, o D estava calado, pelo que a educadora remeteu para o fantoche do D e disse-lhe que estava muito bonito e os colegas bateram-lhe palmas, o que lhe agradou bastante. A educadora perguntou ao D se o seu fantoche era bonito ao que ele respondeu que “sim”.

Esta atividade foi bem conseguida, tendo-se tornado num momento bastante agradável para nós e para as crianças. Para Sousa (2003, p. 98) “tal como no teatro para crianças, as suas peças, actores (manipuladores dos fantoches) e encenação, terão que ser de elevada atividade”. Os

fantoches construídos pelos adultos e pelas crianças ficaram muito apelativos, o que atesta o grande envolvimento das crianças ao longo de toda a atividade.

Para além de motivar e captar a atenção das crianças, a utilização de fantoches também facilita a sua compreensão da história e da ação das personagens. De acordo com Rodari (2006, p. 136), “comunicar por símbolos não é menos importante que comunicar por palavras. Às vezes é o único modo de comunicar com a criança.”

Sessão 23 – 12/01/2015 e seguintes:

a) Descrição da atividade:

Antes de irem para a biblioteca, a educadora explicou de forma clara e concisa as regras que deveriam ser cumpridas, bem como as consequências decorrentes do incumprimento das mesmas. Posteriormente, as crianças e a educadora deslocaram-se à biblioteca da escola e a educadora mostrou-lhes a capa do livro, perguntando primeiramente às crianças se, ao observarem a capa, conseguiam perceber do que trata a história.

Ao dizer o título da história “O senhor mago e a folha”, iria perguntar se o grupo sabe o que é um mago.

A Apresentação da história “O senhor mago e a folha” fez-se com recurso ao PowerPoint. Assim, a professora de Educação Especial colocou-se ao pé do computador e contou a história à medida que passava os slides, chamando a atenção para certos pormenores das imagens. Ia colocando questões de modo a perceber se as crianças entenderam a história, como por exemplo: Como se chamava o mago? E a menina que ele criou? O que ela era antes de ser menina? Como é que o mago reparou na folha que pisou? Porque é que o mago transformou a folha? Que magia o mago usou para fazer a transformação?.

Em grande grupo, explicou às crianças que também eles iriam fazer magia mas, para isso, teriam de encontrar a sua folha especial.

Após ouvirem a história “A magia de outono”, as crianças deslocaram-se ao espaço exterior da escola de forma a procurarem e recolherem algumas folhas bonitas e com que as crianças se identificassem, para um trabalho de expressão plástica. De forma a encontrarmos uma folha bonita e com que as crianças se identifiquem, iremos ao espaço exterior da escola procurar folhas.

A motivação para levar as crianças até ao recinto exterior deveu-se ao facto de já termos assistido a uma atividade realizada no pátio e de ter observado a alegria e felicidade das crianças por se encontrarem num espaço diferente ao da sala.

Enquanto procuravam as folhas que consideravam bonitas, as crianças tiveram a oportunidade de correr e inclusive de brincarem um pouco umas com as outras, pelo que não interferimos nas suas atividades e o mesmo fez a educadora uma vez que esta também considera importantes as idas ao espaço exterior da instituição, para além de que “É o movimento que permite à criança encontrar um conjunto de relações (sujeito, coisas, espaço) necessárias ao seu desenvolvimento motor, aprendendo a perceber e a interrelacionar com o vivido, o operatório e o mental” (Lopes, Santos, Lopes & Pereira, s.d., p. 66), pelo que durante uns momentos observámo-las a brincar e a interagirem umas com as outras, mostrando as folhas que tinham apanhado e indo a correr à procura de mais algumas. O aluno D adorou correr, estava eufórico, e acabou por apanhar

algumas folhas, com a ajuda da auxiliar, e sentou-se no chão a cheirá-las e a olhar com muita atenção para as mesmas, tocando-lhes.

Quando regressarmos à sala, as crianças mostraram algumas das folhas recolhidas para que estas identifiquem as diferenças existentes entre cada uma (tamanho, textura, cor, tipo).

Em grande grupo, ao mostrar os diferentes tipos de folhas apanhadas no exterior, a educadora perguntou às crianças qual era a característica, o que conseguíamos observar a olho nu, o que todas tinham em comum. Surgiram algumas respostas mas uma criança disse que era a parte de dentro e, após esclarecê-las que àquela parte dávamos o nome de nervuras, a professora passou duas folhas distintas na forma, cor e tamanho para que o grupo pudesse observar esta parte constituinte das folhas. Assim, à medida que as folhas passavam, surgiu uma questão por parte de uma criança relativamente às nervuras e que funções estas teriam. Com isto, a educadora perguntou ao grupo se sabiam do que as árvores se alimentavam para poderem crescer, ao que apenas lhe responderam água e luz solar. A educadora, ao notar que as crianças se mostraram interessadas naquele tema, mencionou que traria um livro de ciências que tinha em casa para poderem saber do que as árvores se alimentam e aprender outras características importantes das árvores: como respiram, como se alimentam, porque são importantes para os humanos, entre outras.

A educadora teve a capacidade de criar uma linha orientadora para a discussão, pois criou uma ligação através da conversa sobre as folhas e as respetivas características. Na nossa opinião, é importante conversar com as crianças sobre o meio natural, dando-lhes a conhecer vários elementos da natureza como a meteorologia, sendo que já a trabalham ao preencherem o mapa do tempo, as folhas e as suas características bem como as árvores e a sua importância, algo que foi possível trabalhar com a história “O Senhor Mago e a Folha”. De acordo com o RCNEI (1998) citado por Scardua (2009, p. 59) é importante que “as crianças tenham contacto com diferentes elementos, fenómenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los”.

Na última parte da atividade “A magia de outono” introduziu-se uma nova técnica de expressão plástica, denominada de decalque, e que iria ser utilizada para transformar a folha em menina. Ao questionar as crianças nenhuma tinha ouvido falar da técnica, pelo que demonstrou no centro do grande grupo como deveriam executá-la. Para que as crianças ficassem com uma noção de como se utiliza esta técnica, utilizou uma folha branca e uma das folhas apanhadas e decalcou-a para demonstrar.

Ao observarem o resultado final, as crianças mostraram-se animadas e com vontade de experimentar. Deu especial destaque à forma como têm de colocar o lápis (deitado e não em pé

como é usual). Ao terminar, chamou-lhes a atenção para colocarem o lápis de cera deitado, pois em pé, como costumam pintar, não iria surtir o efeito desejado e este era o segredo daquela técnica.

A educadora interveio para mencionar que também a poderiam decorar, pondo botões como se esta estivesse a utilizar um casaco ou calças para não ter frio nas pernas. A concretização da atividade, na maioria, correu como previsto contudo, ao observar que algumas crianças tiveram dificuldade em segurar a folha branca, pois esta mexia enquanto decalcavam, como o D, e refletindo acerca deste assunto pensamos que deveria ter colado as folhas brancas à mesa para que estas ficassem fixas, tornando mais fácil o processo. A educadora considerou que é muito importante trabalhar esta técnica com as crianças e dar-lhes a conhecer várias técnicas. Como afirma Barbosa (2002) citado por Souza (2005, p. 87) “Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção, a imaginação, a criatividade, a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo apreender, analisar e mudar a realidade” pelo que a expressão plástica é, assim como as outras áreas de conteúdo, igualmente importante no crescimento e desenvolvimento das crianças.

As crianças foram para os respetivos lugares e escolheram uma folha das recolhidas no exterior, decalcando com lápis de cera, com ajuda se necessário, e criaram a menina, sendo que o decalque da folha serviu de corpo. O D acedeu com entusiasmo e concluiu a tarefa com a ajuda da auxiliar.

Em grande grupo, as crianças avaliaram a atividade citando as dificuldades e facilidades que tiveram na execução da mesma.

Aproveitando as folhas recolhidas, as crianças realizaram uma atividade proposta pela educadora na área da Matemática que consistia em agrupar as folhas de uma maneira que eles achassem correta, havendo várias hipóteses. A educadora optou por separá-los em dois grupos, juntando as crianças com mais dificuldades a nível de raciocínio lógico numa mesa e as restantes na outra. Saber classificar objetos é a base para conseguir agrupá-los, pelo que “As oportunidades variadas de classificação e seriação são também fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 74) sendo que a educador realizou este exercício várias vezes, alterando sempre os materiais. Após escolherem, em grupo, qual o tipo dos grupos que queriam registar (cor, forma, tamanho) fizeram-no individualmente e elegeram um porta-voz para comunicar e demonstrar em grande grupo os grupos de folhas que descobriram e qual escolheram para realizar o registo.

b) Reflexão/Avaliação:

De ressaltar a grande cumplicidade e interajuda entre todos, uma vez que nunca se esqueceram de ajudar os alunos com mais dificuldades, como o D, que participou em toda a atividade, muito motivado e integrado. Ressalte-se que o D gosta de manusear objetos vários, principalmente os

que apanha na rua, como terra, pedras, folhas, paus, entre outros. Nota-se a sua felicidade quando está na horta e mexe na terra e na relva, como se saísse raramente.

Já tivemos a oportunidade de refletir um pouco sobre a importância da manipulação do material por parte das crianças, bem como a pertinência de adaptar as estratégias selecionadas aos objetivos pretendidos. Pensamos que o primeiro momento da manhã constituiu um bom exemplo do tipo de atividade em que a manipulação do material por parte das crianças é essencial.

Ao longo da atividade pudemos verificar que algumas das crianças não estavam totalmente envolvidas na mesma, tendo dispersado a sua atenção. É importante ter em conta que se pretendemos desenvolver competências nas crianças, devemos dinamizar atividades ricas e estimulantes, que impliquem a sua participação ativa. Deste modo, ao privar-se as crianças da manipulação dos materiais, limita-se a possibilidade de um papel ativo na situação de aprendizagem.

Segundo Roldão (2009, p.47), “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente.” Assim, neste tipo de atividade é importante que todas as crianças possuam material e que o manipulem individualmente.

Além disso, a educadora solicitou sempre a participação das crianças, questionando-as sobre os seus conhecimentos relativamente aos conteúdos abordados. Segundo Pacheco (1999, p. 167), esta estratégia designa-se de “método de questionamento” e, de acordo com o mesmo autor “o professor suscita a intervenção dos alunos, verifica a compreensão e explora os conhecimentos adquiridos” (Landsheere, citado por Pacheco, 1999, p. 167).

Procurou também proporcionar às crianças experiências significativas, que facilitassem a sua compreensão permitindo a sua integração na estrutura cognitiva dos alunos. Deste modo, baseou-me numa conceção construtivista da aprendizagem, na qual, segundo Pacheco (1999, p. 172), se criam “condições adequadas à aprendizagem do aluno “assumindo-se este “como um sujeito do processo didático”, na medida em que se envolve “ativamente na construção do conhecimento.” Assim, torna-se fundamental proporcionar as referidas experiências significativas, partindo sempre dos conhecimentos prévios dos alunos.

De ressaltar a transversalidade mencionada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p. 22), na medida em que “não se considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.”

Assim, consideramos que é importante refletir um pouco sobre a importância de definir e fazer cumprir regras dentro da sala de aula de modo a manter a disciplina, pois segundo Veiga (1999, p. 17), “vários autores consideram a indisciplina como um dos principais problemas nas escolas atuais.”

Conforme refere Veríssimo, citada por Campos & Veríssimo (2010, p. 89), “as crianças não sabem impor limites a si próprias”, pelo que são os adultos que “deverão balizar até onde a criança pode ir, até que a criança consiga percebê-lo autonomamente e auto-regular-se.” Ao longo da atividade, a educadora explicou de forma clara e concisa as regras que deveriam ser cumpridas, bem como as consequências decorrentes do incumprimento das mesmas. Esta atitude vai de encontro ao mencionado por Urra (2009, p. 109), ou seja, que o educador ao implementar regras e limites, deve dar a conhecer às crianças “as normas e as consequências do seu incumprimento. Estas terão de ser claras, compreensivas, fundamentadas e, além disso, terão de ser aplicadas de forma justa.”

É importante ter em conta que educar é essencialmente “preparar a ser adulto. Todos os adultos têm que cumprir normas e regras!” (Veríssimo, citada por Campos & Veríssimo, 2010, p. 91). Assim, é fundamental que as crianças compreendam desde cedo que somos geridos por regras de convivência social e organização, pelo que o educador ao estabelecer e fazer cumprir regras e limites de forma clara e justa, está a contribuir para uma adequada maturação psicológica das crianças.

Sessão 24: 04/02/15**a) Descrição:**

Durante este dia colocou-se em prática a atividade “Uma estrela especial”. A educadora começou por questionar as crianças sobre o que achavam que tratava a história ao olharem para a capa do livro. Posteriormente, procedeu à leitura da história “A Estrela de Laura” com recurso ao livro e com o aluno D ao colo, que estava atento mas tentava mexer no livro. Para que não desanimasse ou ficasse frustrado, entrando em birra, a educadora deixou-o manipular o livro enquanto os colegas falavam sobre a capa. Já ao contar a história, deixava o D virar as páginas, o que muito o agradou.

A educadora foi colocando questões de modo a perceber se as crianças entenderam a história, como por exemplo: Porque a Laura estava triste? Quando a Laura estava a olhar para o céu o que aconteceu? Quem caiu ao chão? Quem foi ajudada por quem? O que fez a Laura para ajudar a estrela? Os pais da Laura tentaram animá-la com o quê? Ao anoitecer, Laura teve uma surpresa, qual? E vocês têm alguém de quem gostam muito?

Ao mesmo tempo eu colocava as questões às crianças, a educadora olhava para o D e orientava-o nas respostas, assinalando as imagens correspondentes no livro. O D ia apontando para as mesmas e verbalizava-as, como que repetindo as respostas dos colegas e da educadora. De qualquer das formas estava bem disposto, participativo e animado.

A quando do término da leitura, questionou as crianças de forma a compreender se estas tinham percebido a história bem como a mensagem que esta transmitia e, derivado das questões colocadas também pela educadora, surgiu uma conversa em grande grupo sobre qual seria a razão que leva a que as estrelas não brilhem durante o dia. As respostas foram variadas, como por exemplo a resposta de uma criança que afirmou que o Sol é a maior estrela que existe e, por isso, tapa o brilho das outras estrelas. Isto levou a que surgissem ainda mais questões como “A Lua é um planeta?”, “À noite, quando chove, as estrelas desaparecem?”, “Plutão é uma rocha?”. Então, a educadora transmitiu-lhes que, durante o resto da semana, iriam pesquisar em livros sobre o espaço e na *internet* as respostas às perguntas colocadas. “Mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 85) pelo que a discussão que derivou das questões sobre a história interessou as crianças relativamente ao tema do espaço e o que este contém.

b) Reflexão/Avaliação:

A leitura da história “A Estrela de Laura” correu bem e a educadora conseguiu captar a atenção do grupo pela entoação que deu durante a leitura, tendo o cuidado de mostrar as imagens do livro ao mesmo tempo que lia. O D estava atento e bem disposto ao seu colo, folheando o livro e fazendo perguntas sobre as imagens que ia observando, além de responder o que a educadora lhe perguntava.

Sessão 25 - 05/02/15: Criação de tinta e pintura de uma estrela**a) Descrição:**

O seguimento da atividade do dia anterior foi a introdução de uma nova técnica de expressão plástica que consistiu na criação de tinta. Quando a educadora questionou as crianças sobre como achavam que iam criar tinta estas não souberam responder, pelo que lhes explicou como iriam fazer e o entusiasmo após ter transmitido os “ingredientes” foi visível. O D não percebeu bem a orgânica mas sabíamos que iria adorava manipular materiais que não conhecia ou que utilizava pouco. Já lhe tínhamos dito antecipadamente eu iria mexer em tinta, o que adorava fazer. Nesta altura ainda se recorria aos respetivos cartões em SPC.

Assim, em pequeno grupo, criaram a tinta e a educadora tentou que todas as crianças participassem no processo de criação. A educadora foi bem-sucedida na execução da atividade com as crianças, conseguindo captar o seu interesse e fazendo-os perceber o processo.

Assim que terminaram e nos juntámos em grande grupo, as crianças que elaboraram a tinta e pintaram a estrela com as mesmas explicaram o processo às restantes, mostrando os materiais que utilizámos (alguidares, gemas, giz, etc.) assim como a tinta criada, passando o recipiente com a mesma por todas as crianças. Apresentaram também as estrelas já pintadas, indicando que podemos decorá-las de várias formas: às cores, de uma só cor, com bolinhas, com riscas, entre outras. No nosso ponto de vista a apresentação de trabalhos é uma forma de estimular e incentivar a expressão oral num ambiente favorável ao desenvolvimento da mesma. Assim, “(...) ambientes linguisticamente estimulantes e experiências enriquecedoras tornam-se desafiantes para a criança, proporcionando-lhe mais facilmente a possibilidade de se desenvolver a nível cognitivo, linguístico e emocional” (Sousa, 2012, p. 31).

A tinta acabou por ser elaborada com todas as crianças e não apenas com um pequeno grupo, uma vez que todas se mostraram interessadas nos “ingredientes” para a execução da mesma. O D adorou pintar a sua estrela. Antes, fartou-se de mexer na tinta. Depois de lhe darmos algum tempo para se familiarizar com aquela técnica e para mexer nos materiais à vontade, tivemos de lhe retirar os materiais e ir com ele à casa de banho lavar as mãos.

Assim que regressou da casa de banho pintou a sua estrela com a ajuda da auxiliar, pois sozinho não conseguia pintar dentro dos contornos, esborratando tudo. O mais importante é que o D estava animado, concentrado e executou a tarefa com agrado.

Quando a educadora questionou as crianças, em grande grupo, sobre a atividade foi notória a excitação e o deslumbramento pela mesma, principalmente pelo facto de termos utilizado ovos e de as crianças terem tido a oportunidade de os bater, recriando o que vêm a mãe a fazer em casa.

O D adora mexer nos alimentos com as mãos. Por isso, a educadora propôs que escrevessem a receita da tinta de ovo para a terem na sala e assim, sempre que alguém a quisesse criar, teria a receita à mão. Então, com duas das crianças que mostram mais facilidade na escrita, elaborou-se a receita numa folha A3, desenhando e colando alguns materiais para ficar atrativa e original. O aluno D colaborou no desenho e na colagem destes materiais.

De modo a tornar a atividade desafiadora e atrativa para as crianças e que não fosse uma mera “cópia”, a educadora disse-lhes que iriam escrever a receita com as suas próprias palavras e que a decorariam como quisessem, até porque “a promoção da descoberta/aprendizagem da (...) escrita no Jardim de Infância só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora” (Horta, 2006, p. 80). Para além disto, como já referi em reflexões anteriores, considero importante o contacto com o código escrito por parte das crianças pois para o ano vão ingressar no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e é relevante que conheçam algumas letras.

Ao questionar as crianças sobre a mensagem transmitida na história “A Estrela de Laura”, estas responderam que transmitia como era importante ter amigos. Assim, abordando esta temática, a educadora apresentou duas máscaras que expressavam duas emoções: feliz e triste. Após as crianças terem-nas identificado corretamente, incluindo o aluno D, que já distingue nesta altura bem estes sentimentos, após um trabalho individual exaustivo sobre as emoções com a docente de Educação especial, a educadora realizou uma atividade com as crianças que consistia em cada uma desenhar as suas próprias expressões de feliz e triste e transmitir a um adulto um momento em que se sentisse feliz e outro em que se sentisse triste no seu dia-a-dia, para que este registasse ao pé das expressões desenhadas o que a criança mencionou. O D apenas desenhou um sorriso contente e triste, o que já sabia fazer. Além disso, verbalizava “contente” e “triste”, fazendo o gesto com as mãos nos lábios.

Consideramos este exercício pertinente pois “A compreensão emocional apresenta-se-nos como um factor chave no desenvolvimento e funcionamento emocional das crianças uma vez que serve de elo de ligação entre o estímulo emocional e a resposta (comportamento ou expressão) emocional, actuando como uma estrutura cognitiva mediadora” (Michalson & Lewis, 1985, citados por Cardoso, 2011, pp. 13-14)

b) Reflexão/Avaliação:

No geral, a realização da atividade, incluindo a pintura da estrela, correu bem e as crianças mostraram-se empolgadas por estarem a pintar com tintas criadas por elas próprias.

O D já conhece algumas emoções, nomeadamente tristeza e felicidade. No entanto, não consegue exemplificá-las com situações reais do dia a dia.

No dia seguinte à realização da atividade, devido à conversa anteriormente referida por parte das crianças relativamente ao espaço, uma das crianças mencionou que efetuou uma pesquisa em casa e descobriu que a Lua não é um planeta mas sim um satélite natural. Daí surgiu uma discussão sobre como surgiu o nosso planeta bem como os restantes, sendo que algumas crianças mencionaram os planetas existentes no Sistema Solar. Assim, abordando este tema que surgiu a partir do interesse das crianças pelo mesmo, a educadora perguntou-lhes quais eram os planetas mais próximos do nosso e, como não sabiam a resposta mas estavam a tentar descobrir, deu-lhes uma pista dizendo que os astronautas já conseguiram ir até Marte, pelo que eles associaram que se já conseguiram ir até Marte é porque este se encontra perto da Terra. Questionou-as também relativamente à razão de não existir vida nos outros planetas, apenas no nosso, e porque isto aconteceria, sendo que algumas crianças souberam explicar-lhe que era devido ao facto de o nosso planeta possuir oxigénio e água. Uma das crianças mencionou que no espaço os astronautas flutuam e não caminham pelo que outra criança prontamente lhe respondeu que, na Terra existe algo denominado gravidade que, passo a citar a criança em questão “é uma força que puxa para baixo”. As crianças abordaram também o facto de Plutão já não ser considerado um planeta, pelo que a educadora explicou que tal aconteceu porque este já não possui as características necessárias para ser considerado como tal.

Foi visível o interesse por parte de todos pelo tema do espaço, os planetas e tudo o que daí advém, pelo que a educadora falou com a docente de Educação Especial e apresentou-lhe a ideia de construir um livro de sala, incluindo todas as crianças, abordando todas as questões que estas têm relativamente aos assuntos relacionados com o espaço. Em conjunto, decidimos decorar o livro com diferentes tipos de materiais e várias técnicas de expressão plástica, tornando-o atrativo para quem o lê e divertido para quem o irá elaborar. O D foi participativo e contribuiu com o seu trabalho. De acordo com Ostetto (s.d., p. 4), “Os temas (...) sugeridos pelas crianças ou surgidos de situações particulares e significativas vivenciadas pelo grupo indicam o trabalho a ser desenvolvido. Nesta direção, além da preocupação em trabalhar aspectos que façam parte da realidade da criança, são delimitados conteúdos considerados significativos para a aprendizagem dos alunos”.

“A curiosidade das crianças não deve ser ignorada, antes pelo contrário, deve ser explorada e orientada na criação de situações de aprendizagem” (Brinquete, 2012, p. 23), pelo que decidimos criar este pequeno projeto para as próximas semanas, sendo este extremamente pertinente, uma vez que surgiu do interesse manifestado pelas crianças sobre a temática.

Segundo Nelson, citado por Spodek & Saracho (1998, p. 245), “ouvir histórias ajuda as crianças a desenvolverem padrões sofisticados de linguagem e motiva-as a experimentarem com sua própria linguagem oral e escrita.”

Deste modo, com atividades deste género, a educadora consegue articular conteúdos de dois domínios distintos, o domínio do Conhecimento do Mundo e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta estratégia cumpre a transversalidade definida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p. 22), ou seja, “não se considerando as diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua -se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.”

Sessão 26: 06/04/15**a) Descrição:**

Para além disto, durante esta semana o grupo de crianças da sala 2 também teve oportunidade de realizar outras atividades. Uma delas foi a apresentação da receita da tinta de ovo às crianças da sala 1, algo que as duas crianças envolvidas na execução da mesma estavam ansiosas por fazer. Assim, com as duas crianças, dirigimo-nos à sala 1 de forma a apoiá-las na apresentação. A receita foi colocada no centro da roda e as crianças explicaram o processo de elaboração da tinta. De maneira a que a explicação fosse coesa, fui questionando as crianças, colocando questões como: quantos ovos utilizaram? Utilizaram o ovo inteiro? Adicionaram o quê à gema? Para finalizar, as crianças levaram a sua estrela pintada com a tinta de ovo para que as restantes pudessem observar a cor da tinta e a sua textura, uma vez que ficam pequenos grãos do pó do giz.

b) Reflexão/Avaliação:

O D foi com os colegas apresentar a receita à sala 1. Embora nada tenha verbalizado, esteve sossegado ao colo da auxiliar enquanto os colegas falavam e explicavam a receita aos outros meninos da sala 1. No entanto, os colegas chamaram-no e pediram-lhe que segura-se nos ingredientes e que mostrasse, no final, a sua estrela. O D ficou muito contente, principalmente quando todos lhe bateram palmas.

Na nossa opinião, os momentos de partilha entre salas também são importantes para as crianças pois, neste caso, as crianças da sala 1 tiveram a oportunidade de realizar aprendizagens com os colegas da sala 2, enquanto as crianças da sala 2 viram o seu trabalho valorizado, expondo-o oralmente. Isto só é possível quando “O educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, pp. 35-36).

Sessão 27: 09/02/15: O microscópio

a) Descrição:

Uma das crianças pediu autorização à educadora para levar um microscópio para a sala durante uns dias, algo que a educadora concordou de imediato, pois considerou uma boa oportunidade para as crianças terem contato com este tipo de objeto. Assim, no dia em que a criança trouxe o microscópio a educadora pediu-lhe que fosse ela a mostrá-lo aos colegas e que inclusivamente explicasse como este funciona. A criança exibiu o microscópio no centro do grupo, assim como os materiais que seriam necessários para a sua utilização, sendo que tanto a auxiliar como a educadora iam transmitindo os nomes corretos dos mesmos, sendo eles as lamelas, a caixa de Petri, as objetivas, a fonte de luz, as pinças, o parafuso macrométrico e o sistema ocular. A educadora questionou ainda as crianças relativamente às objetivas e a sua função, explicando que cada uma delas possui uma ampliação diferente, permitindo-nos observar o que se encontra na lamela cada vez mais perto à medida que se vai alterando para a objetiva de maior ampliação. Assim, após a explicação da função do microscópio a educadora propôs às crianças que, na área das experiências e aos pares, fossem observar através do microscópio o epitélio da cebola, um cabelo e a casa interior do amendoim, sendo que as crianças concordaram prontamente e mostraram-se entusiasmadas, uma vez que era a primeira vez que tinham contacto com tal objeto. “A sensibilização à metodologia experimental é apenas uma das estratégias que aponta para a tomada de consciência, reflexão e espírito crítico a desenvolver” (Ministério da Educação, 1997, p. 83) através da área do conhecimento do mundo e, neste caso, incentivando a utilização de materiais existentes num laboratório, aproximando as crianças a este meio.

Na área das experiências pudemos acompanhar os pares, à vez, e ajudá-los a compreender o que estavam a observar. Para tornar a atividade mais rica, pedimos às crianças que registassem o que estavam a observar no microscópio, recorrendo ao desenho. De maneira a que a educadora, posteriormente, percebesse o trabalho desenvolvido na área bem como o registo das crianças, escrevemos igualmente na folha de registo o que as crianças nos transmitiram que estavam a ver ao olhar através do microscópio. Apesar da realização da atividade ter partido do interesse e das ideias do grupo, tanto a educadora como a docente de Educação Especial concordaram que esta seria um momento rico em aprendizagens para as crianças “porque fazer trabalho experimental (...), no fundo é fazer um pouco de tudo, é testar, é medir, é comparar, é calibrar, é conceber, é fazer projectos (...)” (Conselho Nacional de Educação, 1999, p. 18).

Durante o acompanhamento dos pares tentámos ao máximo responder às questões que as crianças nos colocavam, como por exemplo, o porquê de verem a casca do amendoim preta e o fundo amarelo se a casca era castanha ou qual a razão de eu utilizar uma pinça para colocar o epitélio da cebola na lamela.

b) Reflexão/Avaliação:

No nosso ponto de vista, as crianças mostraram-se interessadas na atividade, talvez pelo facto de estarem a ter o primeiro contacto com o microscópio. O D apenas queria mexer no microscópio, embora não entendesse as observações em prática. Assim, a educadora sentou-se com ele, a ajudá-lo a manipular com cuidado o microscópio e ensinou-o a observar as experiências. O D esteve sereno e foi fazendo o que a educadora verbalizava.

A educadora e a auxiliar foram registando, por escrito, as observações e conclusões a que as crianças chegaram e também foi relevante tê-las escrito com as palavras das próprias crianças.

Sessão 28: 26/02/15: Os sentimentos: História “Adivinha quanto gosto de ti”

a) Descrição da atividade:

A sessão pretendeu abordar os sentimentos pelas pessoas que nos são mais queridas. A educadora pretendeu discutir com os alunos esta ideia e auscultar as suas opiniões.

A educadora procedeu à leitura do livro “Adivinha quanto gosto de ti”, apresentando primeiro a sua capa e falando um pouco sobre os elementos constituintes do livro. O D permaneceu ao seu colo e ia virando as páginas, à medida que a educadora solicitava que o fizesse. Esteve sempre atento e calmo, olhando para as imagens do livro.

Posteriormente, desafiou os alunos a escolher uma pessoa a quem gostariam de dizer o quanto gostam dela e imaginar uma forma de o demonstrar, tal como a grande lebre castanha e a pequena lebre castanha fizeram no livro. Apoiou com maior intencionalidade o D, na explicação reforçada da tarefa e na orientação das suas escolhas. Como o D é muito ligado à família e às suas avós, a educadora perguntou-lhe se gostava delas, ao que o D sorriu e disse “muito”.

b) Reflexão/Avaliação:

Assim eu a educadora perguntou ao grande grupo o que eram sentimentos, os alunos explicaram que é algo que se sente no coração ou às vezes com o corpo todo, vê-se quando dizemos aquilo que estamos a sentir ou olhando bem para a forma como a cara e o corpo estão. O D demonstrou estar atento e até representou que se formos namorados (nesta altura tinha acabado de ter uma namorada, colega da sala) dá-se beijinhos e festinhas e se estivermos tristes, choramos. Tudo isto foi explicado com recurso a gestos exemplificativos, depois levantou-se e foi-se agarrar ao pescoço da auxiliar aos beijos e a dizer “muito, muito, muito”. A auxiliar disse-lhe eu sabia que ela gostava muito dela. O D sorriu e deu-lhe beijinhos, pedindo-lhe que também lho fizesse. O D é uma criança muito afetuosa com os adultos que conhece.

A educadora aproveitou este momento de grande afetividade para falar da importância de dizer aos outros o quanto gostamos deles, desafiando os alunos a escolher uma pessoa a quem quisessem dizer que gostavam muito dela. O D escolheu a sua mãe também, talvez por colagem ao livro, ou simplesmente porque é uma figura de muito relevo na sua vida. Assim, e com a ajuda do professor foi imaginando o que podia dizer sobre aquilo que sentia, disse que gostava muito da mãe e foi-lhe pedido que imaginasse coisas grandes. Falou na altura da porta, do tamanho da sala, da árvore lá de fora e perguntou-se se não seria possível ser maior, rematou então dizendo. “*Já sei é do tamanho desta escola toda...*” Tendo então ficado assim o seu trabalho final: “Mãe gosto de ti como o tamanho da escola toda. É muito.” O D só conseguiu escrever o bilhete com o recurso a um modelo, mas desta vez utilizou-se o jogo das letras de que tanto gosta. A educadora escreveu com as letras em cima da mesa e o D copiou pra o papel, sempre ajudado pela auxiliar. Não conseguiu terminar porque este trabalho acabou por demorar

bastante tempo e como o aluno começava a desmotivar, foi necessário encontrar uma estratégia que quebrasse o seu isolamento e abstração. De ressaltar que o D tem muitas dificuldades na escrita, não tendo o hábito de escrever frases e, até à data, apenas escrevendo o seu primeiro nome por iniciativa.

Assim, introduziu-se o computador que o D tanto aprecia e onde escreveu o texto em word. Depois de escrever o texto, com a auxiliar a orientá-lo na escolha das teclas, o D ficou a ver e a ouvir a canção “O Balão do João” que adora. Conseguiu reconhecer que o João ficou triste quando perdeu o seu balão e disse “triste” e “a chorar”.

Este aspeto introduzido à última da hora revelou-se crucial para o sucesso da atividade, pois a tarefa estava a ser difícil para o aluno e quando assim é, a frustração eleva-se e a desistência é o único caminho.

Sessão 29: 17/03/15: Visita à Ludoteca

a) Descrição:

O grupo foi numa visita de estudo, juntamente com a educadora, a assistente e a professora de Educação Especial, a uma visita à Ludoteca “O Moinho”, situada no Casal das Figueiras, em Setúbal, que durou toda a manhã.

As crianças tiveram a oportunidade de assistir a um teatro denominado “Histórias Baralhadas num Conto de Fadas” que se centrava em algumas histórias da Disney, contudo estavam baralhadas, sendo que apareciam personagens que não pertenciam ao conto que estava a ser contado. Por exemplo, na história do Rei Leão para além de algumas personagens da história que lá se encontravam, estava também o Gato Risonho, personagem pertencente à história “Alice no País das Maravilhas”.

Assim, as crianças puderam interagir com os diferentes atores nas diferentes histórias, tendo um papel crucial, uma vez que eram elas que ajudavam as personagens a colocar a história corretamente, com as personagens certas. As diferentes histórias abordadas no teatro foram “Branca de Neve e os Sete Anões”, “Rei Leão”, “Pequena Sereia”, “Alice no País das Maravilhas” e “Mickey e Minnie”.

Na nossa opinião, consideramos importante a organização de visitas de estudo no Pré-Escolar, pois é uma maneira das crianças realizarem aprendizagens e de se desenvolverem fora do recinto escolar, tendo por isso outro tipo de impacto nas aprendizagens feitas por cada uma. Assim, uma visita de estudo é considerada “toda a atividade curricular, intencionalmente planeada e realizada fora do espaço físico da Escola (...) tendo como objetivo desenvolver ou complementar conteúdos das áreas curriculares disciplinares, não disciplinares ou interdisciplinares, com a finalidade de concretizar motivações, aprendizagens e competências” (Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil, 2011, p. 1). Achámos igualmente importante o facto de as crianças poderem também participar no teatro, pois “O teatro é extremamente motivador para as crianças (...) afeta-as nos aspectos emocional, cognitivo, motor e social. Exige também mobilização da atenção, da percepção e da memória, compreensão textual, capacidade de jogar com as palavras; trabalha a expressividade e a imaginação” (Oliveira & Stoltz, 2010, p. 89) sendo estes aspetos significativos para o seu desenvolvimento.

Já na sala, em grande grupo, a educadora lembrou as histórias que apareceram no teatro bem como as personagens que estavam a mais nas mesmas, de modo a lembrar as crianças para a visita. Após uma pequena conversa sobre o assunto, registaram no caderno individual cada uma das histórias abordadas. Na nossa opinião é importante as crianças registarem através do desenho as experiências vividas no dia-a-dia do jardim-de-infância, para além de que a educadora valoriza a expressão gráfica, uma vez que utiliza o modelo curricular Movimento Escola Moderna e este mostra a preocupação e atribui significados aos desenhos das crianças

pois o “MEM (Movimento da Escola Moderna) (...) tem como principal objetivo defender diversas formas de comunicação que vão estimular o desenvolvimento em diferentes áreas, e que promovem a construção interativa do conhecimento” (Correia, 2012, p. 14).

b) Reflexão/Avaliação:

O D esteve sempre sossegado e atento ao teatro mas sempre ao colo da auxiliar. Adorou brincar na Ludoteca, principalmente estar dentro de uma casinha. Já no JI apenas disse que tinha gostado muito de sair e de brincar, não tendo feito quaisquer registos.

Sessão 30: 10/04/15

a) Descrição:

Neste dia, as crianças tiveram a oportunidade de estar em contato com a história “O Príncipezinho”. Para isto, deslocaram-se à biblioteca e a professora T, responsável pela biblioteca da escola, iniciou a apresentação da história falando um pouco do autor, Antoine de Sant-Exupéry, e em seguida resumiu a história com recurso ao PowerPoint e a um livro pop-up. Este último captou a atenção do grupo e muito do aluno D por ser um livro diferente dos outros, uma vez que as imagens “saem” das páginas.

Para finalizar a apresentação da história, a professora mostrou o vídeo do momento em que o Príncipezinho se cruza com a raposa e dos momentos que passam juntos, sendo que este momento pretende transmitir a noção de certas emoções.

Posteriormente, na sala 2, ao conversarmos em grande grupo sobre a história derivou, uma vez mais, uma conversa sobre os planetas, pois o Príncipezinho vivia num asteroide e partiu numa aventura por vários planetas. Abordámos, então, os planetas existentes no sistema solar e, ao serem questionadas sobre o que era o sistema solar, uma criança respondeu dizendo que era o sítio onde os planetas vivem. Uma vez que a intenção do educador é apoiar o processo educativo das crianças, realizando uma reflexão que “acompanha a acção no sentido de adequar às propostas das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 93), a educadora e a professora de Educação Especial, com a ajuda da auxiliar, iniciaram assim uma pesquisa, com três crianças, sendo que utilizámos como recurso livros da biblioteca e a *internet*. Após uma conversa em que fizemos um levantamento das perguntas que as crianças queriam ver respondidas, seleccionámos os livros que nos ajudariam a obter as respostas e, com a ajuda das crianças, registámos num papel as questões em que a pesquisa se iria basear, sendo elas: As estrelas brilham tanto de noite como de dia? A Lua é um planeta? Quais são as fases da Lua? Como é constituído o sistema solar? O que é Plutão? O que é o Sol?.

Assim, para a elaboração deste projeto que consiste na criação de um livro cujo tema principal é “O Espaço” fizemos questão que as crianças pesquisassem autonomamente nos livros, sendo que apenas intervimos para escrever no computador o que as crianças nos solicitavam, assim como escrevemos em folhas brancas aquilo que nos transmitiam que iam descobrindo sobre determinado subtema. Como afirma Howe (2002) citado por Meirinho (2012, p. 26) as práticas do jardim-de-infância “devem reconhecer as ‘ideias ingénuas’ das crianças (...) O educador deverá valorizar esses ‘conceitos ingénuos’ e investir em práticas que desafiem a elaboração e reestruturação desses conceitos”, pelo que me limitei a ter uma atitude passiva durante a construção desses mesmos conceitos por parte das crianças, pelo que estas realizaram uma aprendizagem ativa ao mesmo tempo que interagiam com os colegas, trocando ideias e opiniões. O aluno D fez pesquisa na internet com a ajuda da auxiliar e adorou a atividade.

Ao terminarem a pesquisa, cada criança escolheu um subtema para trabalhar e, primeiramente, iniciaram a escrita das informações que recolheram durante a pesquisa. “A realização do acto de escrita, em que a criança se vê confrontada com uma função complexa, que se caracteriza por uma pluralidade de factores (fonéticos, semânticos, espaciais e motores, vai exigir bastante dela, que se encontra habituada ao mundo da oralidade” (Horta, 2006, p. 50) pelo que estivemos sempre presente durante este processo, apoiando e ajudando a criança que demonstrasse alguma dificuldade. Uma das crianças perdia-se constantemente à procura da letra seguinte da palavra, pelo que nos solicitou para lhe irmos dizendo as palavras e as respetivas letras à medida que escrevia e assim o fizemos, sendo que foi notória a facilidade desta em associar a letra ao respetivo nome pelo que podemos constatar que “quanto melhor a criança dominar a linguagem oral menos dificuldades encontrará quando passar à prática do código escrito” (Bentolia, 1994, citado por Horta, 2006, p. 52).

O passo seguinte do projeto foi discutir com as crianças como estas queriam decorar a página em que estavam a trabalhar e os materiais que queriam utilizar. O nosso intuito ao questionar as crianças sobre a forma como queriam decorar e os materiais que queriam utilizar foi o de as envolver ainda mais neste projeto, pois este teve início devido às suas dúvidas, questões e interesses e quero que elas sintam que este é um projeto delas e que o adulto apenas interveio para as poder orientar e não para impingir fosse o que fosse. Para além disto, e mais uma vez, consideramos a expressão plástica uma área importante no desenvolvimento das crianças, principalmente no desenvolvimento da motricidade fina. Assim, demos-lhes também a oportunidade de explorarem materiais existentes na sala que nunca tiveram oportunidade de explorar, pois “Os elementos e materiais diversos permitem à criança o desenvolvimento da sua actividade mental e, simultaneamente importante, actividades de motricidade fina, necessárias para o emprego de ambas as mãos. Através das actividades de expressão plástica, a criança tem a oportunidade de experimentar as mãos, desenvolvendo o sentido do tacto”. (Pólvora, 2011, p. 40)

Durante os dois dias úteis seguintes concluímos o projeto que iniciámos com as crianças sobre o Espaço. As crianças concluíram o livro (as páginas do livro, decorando-as com diferentes materiais e técnicas, a capa do mesmo e a respetiva) e o produto final foi apresentado ao grande grupo.

b) Reflexão/Avaliação:

Na nossa opinião, a professora T. podia ter passado o livro pelas crianças de forma a estas poderem explorar um pouco este material, pois cabe ao educador criar “um ambiente que encoraje as crianças a explorar, desenvolver, testar, discutir e aplicar ideias” (NCTM, 1991, p. 21), pelo que pensamos que teria sido uma mais-valia para a aprendizagem das crianças poderem explorar um pouco o livro.

No nosso ponto de vista, “O Príncipezinho” é uma história um pouco complexa para crianças com 5/6 anos, pois a sua análise requer conhecimentos prévios que crianças com esta idade não possuem. Apesar disto, pensamos que o vídeo mostrado está bem estruturado, pois as imagens são paradas, levando a que as crianças prestem atenção ao que está a ser dito, algo que não seria totalmente possível caso as imagens tivessem movimento.

Ao longo do presente trabalho tivemos oportunidade de refletir sobre a importância da educação em ciências, na medida em que esta contribui para uma imagem positiva e refletida acerca da ciência. São vários os autores que defendem que uma exposição precoce a fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde, salientando que a educação em ciências desde cedo promove o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente (Eshach citado em Martins, 2009, p.13).

Segundo Zabala e Arnau citados em Martins (2009, p. 15), é importante conceber e dinamizar atividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional.

Assim, a participação nesta atividade na área do Conhecimento do Mundo (Ciências), não só promove o desenvolvimento da literacia científica das crianças, como também contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e social

Durante a execução do livro permitimos que as crianças, incluindo o aluno D que aderiu à tarefa com grande entusiasmo, contactassem com diferentes tipos de materiais, experimentando-os e manipulando-os, pelo que apenas intervimos quando estas nos solicitavam ou quando me apercebíamos de que estavam com alguma dificuldade. No que concerne ao D, este contribuiu fazendo umas bolas que representavam alguns planetas e colou-as no sistema planetário com a ajuda dos colegas.

Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 61) “Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor” e, uma vez que o pequeno grupo estava entusiasmado por estarem a realizar um trabalho que partiu das suas dúvidas, questões e interesses, partimos deste ponto de forma a estimulá-los na execução das diversas páginas do livro.

Sessão 31: 28/04/15**b) Descrição:**

Assim como na semana anterior, durante esta semana algumas crianças apresentaram em grande grupo os trabalhos de pesquisa, realizados em casa com as respetivas famílias, sobre os animais e as suas características. Estes dias contaram com apresentações distintas e originais, tendo sido mostrados trabalhos através de cartazes, livros e PowerPoint. Um dos trabalhos que nos chamou a atenção foi o da criança D que optou por elaborar um livro, pois esta conseguiu transmitir todas as características do animal escolhido e mostrou um grande à vontade em expressar-se ao grande grupo. Posteriormente, ao observar o livro juntamente com a educadora e a assistente, achámos excecional a forma que o pai do menino D arranhou para que este soubesse o que tinha de mencionar durante a exposição: apesar de conter texto, o livro continha imagens em código. Por exemplo, a criança transmitiu que o animal era mamífero e, para saber explicar o que isto significa, o pai desenhou um pequeno biberão, levando a criança a explicar que quando o animal é bebé, até aos 2 anos de idade, bebe leite materno. Foi visível o trabalho de preparação que houve em casa, tanto da criança como do pai, sendo este o objetivo da educadora ao pedir a colaboração dos pais em determinados trabalhos, para além de que também pretende que a família esteja ao corrente do trabalho desenvolvido na escola e que a primeira tenha um papel ativo no desenvolvimento das respetivas crianças. Como afirma Chalita (2004) citado por Abreu (2012, p. 4) “Qualquer projeto educacional sério depende da participação familiar: Em alguns momentos, apenas do incentivo, em outros de uma participação efetiva no aprendizado ou pesquisar, ao discutir, ao valorizar a preocupação que o filho traz da escola” e tal foi visível no trabalho anteriormente referido, bem como noutros igualmente apresentados ao grande grupo. Outro trabalho que nos surpreendeu pela positiva e captou a atenção do grupo foi aquele com recurso ao PowerPoint. Um dos pontos positivos que marcou este trabalho foi o facto de termos de nos dirigir à biblioteca, local apreciado pelas crianças. Para além da diversidade de informação que a criança transmitiu sobre o animal e das animações existentes no PowerPoint, este também continha uma história imaginada pela criança que quis transmitir ao grupo. No final da apresentação, pudemos ouvir a música “Fungagá da Bicharada” do Avô Cantigas que aborda vários animais na letra, algo original e diferente de todas as outras apresentações realizadas até ao momento. Assim como no trabalho anterior, foi visível a participação dos pais na realização da pesquisa e elaboração da apresentação, envolvendo também a criança neste processo.

a) Reflexão/Avaliação:

Este tipo de projetos influencia também o desenvolvimento da criança pois como afirma Madureira (2003) citado por Abreu (2012, p. 17) “Quando as famílias participam na vida das

escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background mas cujos pais se mantêm afastados da escola”.

Para além disto, também é importante dar a conhecer às crianças diferentes formas de apresentação de trabalhos, pois assim estas começam a ter contacto com diferentes tipos de materiais e recursos que podem ser utilizados quando ingressarem no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O tema dos animais agrada particularmente ao D, por isso a planificação destas sessões foi feita com base nessa preferência. Com base na orientação do adulto, neste caso, o seu pai que o acompanhou ao JI e o ajudou na apresentação do livro, sobre um dos animais já referido atrás, a girafa, e que o menino tinha escolhido para fazer a máscara, o D esteve muito bem disposto e participativo, claro que sempre com as diretrizes do seu pai. O elogio e o reforço positivo foram uma constante, quer da parte do pai do D quer da educadora, da auxiliar e dos seus colegas.

Aquando da audição da música o D também disse algumas palavras e esteve muito atento e sorridente. O menino gosta muito de músicas.

Sessão 32 – 11/05/15

a) **Descrição:**

Em pequeno grupo tivemos a oportunidade de apresentar e iniciar uma atividade com algumas crianças que já tinha sido apresentada em grande grupo. Esta consistia em recortar as diferentes palavras e identificarem as que iniciavam com a mesma letra. Antes de propor a atividade, a educadora sugeriu-nos que sublinhássemos as primeiras letras, uma vez que a fotocópia se encontrava a preto e branco e não eram bem visíveis as letras mais carregadas. Ao realizar a atividade com as crianças foi notória a facilidade da execução da mesma, embora nos tivessem questionado várias vezes sobre o facto das palavras “**h**ipopótamo” e “**h**iena” terem duas letras sublinhadas. De modo a esclarecê-las o mais possível referimo-nos ao facto da letra H ser muda, pois não se lê, daí que o som da primeira letra da palavra é o [i].

Quando terminavam a atividade, a educadora questionava-as sobre do que se tratava a atividade e, apesar de lhes apresentar a atividade inicialmente e de estas perceberem, grande parte respondia-lhe que estavam a fazer rimas mas ao contrário, devido ao facto de um exercício que realizaram das rimas ser idêntico a este. Consideramos importante que as crianças estejam regularmente em contacto com o código escrito uma vez que “O jardim de infância é, sem dúvida, um contexto privilegiado para a promoção e desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, sendo a qualidade das interações desenvolvidas neste contexto educativo fundamental para o desenvolvimento posterior da linguagem” (Alves, 2011, p. 70).

Para dar continuidade ao trabalho das primeiras letras iguais, a educadora iniciou uma atividade em grande grupo que consistiu em as crianças descobrirem, na sala, quem tinha nomes começados com a mesma letra. À medida que iam surgindo as ideias a educadora escrevia-as num papel, colocando sempre a primeira letra dos nomes por baixo uma da outra e de outra cor, para que as crianças vissem e percebessem como eram iguais, por exemplo

RAFAEL RODRIGO

No nosso ponto de vista, as atividades em grande grupo em que se ajudam uns aos outros são bastante importantes porque aprendem a respeitar e a ouvir as ideias dos colegas para além de que “O educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, pp. 35-36). À medida que vão tendo um maior contacto com a escrita, as crianças começam a saber o nome de certas letras como pudemos observar durante esta atividade.

A educadora propôs que se realizasse uma atividade com as crianças sobre a altura dos animais e, conseqüentemente, das crianças, pelo que as crianças desenharam o seu próprio retrato para depois ser colocado na parede conforme a altura. De forma a introduzir o tema, a educadora

questionou-os em grande grupo sobre qual seria o animal mais alto e mais baixo dos animais do Cuquedo, assim como qual seria o mais pesado e o mais leve. As respostas foram diversificadas, embora tenham havido explicações plausíveis, como por exemplo o elefante ser o mais pesado porque é um dos mais altos (menos que a girafa) e é o mais largo. Claro que o D falou logo da girafa e disse que ela era "muito grande, alta".

Contudo surgiram dúvidas, e de maneira a ficarem a saber a resposta a esta questão duas crianças ficaram encarregues de fazer uma pesquisa no computador, realizar um trabalho para posteriormente apresentarem às restantes. Uma destas crianças foi o D que adorou a ideia de ir para o computador. Anteriormente, aquando da pesquisa sobre o espaço, esta atividade funcionou muito bem com ele.

Relativamente à altura não restaram dúvidas de que a mais alta é a girafa, devido ao seu pescoço, e a mais baixa a zebra. Para também descobrirmos qual o mais alto e mais baixo da sala a educadora informou-os que iam ser medidos e posteriormente discutiriam sobre o assunto.

b) Reflexão/Avaliação:

Pensamos que este tema foi bem aceite por todos e mostraram interesse no mesmo, principalmente por eles próprios participarem na medição e terem que registar os resultados. Esta atividade incutiu nas crianças alguns conceitos matemáticos, tais como o peso e a altura, assim como desenvolveram aprendizagens na área do conhecimento do mundo relativamente aos animais e a algumas das suas características. Como mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 83) relativamente à área de conteúdo do Conhecimento do Mundo "O educador escolhe criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo". Para além disto, é também relevante mencionar que duas crianças tiveram a oportunidade de trabalhar com o computador e de aprenderem a pesquisar na *internet*, pois "quando aplicadas de modo apropriado, as tecnologias podem desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizadas como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem" (Moreira, 2002, citado por Brito, s.d., p. 4).

A educadora propôs às crianças que elaborassem um animal diferente utilizando os animais da história "O Cuquedo". Esse animal teria que ter metade do corpo de um animal e a outra metade de outro animal, ou seja, por exemplo, metade teria que ser elefante e a outra metade Cuquedo. Com a realização da atividade foi visível que algumas crianças não compreenderam o que foi pedido, desenhando dois animais distintos. Outras realizaram corretamente mas com alguma dificuldade.

As intencionalidades desta atividade consistiram em estimular a imaginação e a criatividade bem como a noção de corpo de determinado animal. Pensamos que foi uma atividade diferente e um novo desafio para as crianças, contudo consideramos que algumas crianças precisam de trabalhar mais alguns conteúdos, principalmente a compreensão oral, uma vez que, apesar da educadora ter repetido o que era para fazer, algumas continuaram sem compreender.

O aluno D disse que não lhe apetecia trabalhar, apenas com um “Não”, e recusou-se a tal. A educadora dirigiu-se ao mesmo e disse-lhe que não era obrigado a fazê-lo, contudo teria que ficar sentado a observar os outros a trabalharem. A educadora transmitiu-nos que não obriga nenhuma criança a fazer o que não quer e que devemos dar-lhe alguns momentos, que esta acaba por querer fazer. De facto, passados apenas alguns minutos a própria criança transmitiu-nos que já queria trabalhar.

Na nossa opinião a criança não quis executar o trabalho porque estava a observar outros colegas a brincar nas áreas e queria juntar-se-lhes, contudo após estar um momento a ver os amigos a trabalhar viu que o trabalho também lhe interessava e mostrou interesse. Devemos sempre tentar criar atividades interessantes e lúdicas para as crianças para que estas não se aborream ou achem desinteressantes. De acordo com Lima & Mello (2006, p. 26) “A tarefa do professor de infância é, sobretudo, a de satisfazer as necessidades de conhecimento e de atividade da criança, despertar nela novos interesses e ensinar-lhe novos modos de agir”.

Pensamos que a apresentação da atividade às crianças correu bem, para além de que as questionávamos sobre qual o nome da letra por que as palavras iniciavam, pedindo exemplos de outras palavras que começavam também com aquela letra de forma a ter uma noção quais as crianças que estão, ou não, familiarizadas com o código escrito. De acordo com Niza & Martins (1998) citados por Horta (2006, p. 94) “sabe-se hoje que o conhecimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita”.

Sessão 33 – 15/05/15 - Livro Elmer

a) Descrição:

Esta semana a educadora optou por trabalhar o livro “Elmer” que trata de um elefante, o Elmer, que era diferente de todos os outros e sentia-se triste por esse motivo. Assim, o Elmer decide tornar-se igual mas acaba por perceber que ser diferente não tem qualquer problema. Em conversa com a educadora, esta transmitiu-nos que, com a história “Elmer”, pretende trabalhar o respeito pela diferença, os animais que existem na selva (animais selvagens), criar sequência com diferentes materiais, ao invés de sequências com cores, assim como introduzir uma nova técnica de expressão plástica, a técnica do berlinde. A educadora questionou os meninos sobre a Mariana, uma menina cega da turma. Eles souberam dizer que a Mariana é diferente mas que consegue fazer tudo o que eles fazem, mas de maneira diferente e com alguma ajuda. Além disso, falaram do D que, muitas vezes, se distrai e que, por isso, precisa de muita ajuda e atenção. Os colegas disseram ainda que ele precisava de “muito mimo e que gostava muito de beijinhos e de palmas”. O D sorriu. O objetivo estava alcançado.

b) Reflexão/Avaliação:

Pensamos que a introdução deste livro para abordar as diferenças físicas foi uma ideia bastante adequada, pois consideramos importante que as crianças aprendam a respeitar os outros, principalmente aqueles que são diferentes, quer seja por serem de outra cultura, terem outra cor ou alguma deficiência. Assim, o conhecimento de conceitos como aculturação, multiculturalidade, racismo, identidade e preconceito são noções que, se forem aprendidas pela criança no estágio apropriado, tornam-se valores que acompanham a mesma ao longo de toda a sua vida, ajudando-a a ultrapassar todos os obstáculos que possam surgir.

A inclusão estava já bastante enraizada nos meninos da sala 2 do JI, até porque entre eles estava um menino autista e uma menina cega. A cooperação, a interajuda, a partilha e o carinho são uma constante entre todos, principalmente com os alunos com mais dificuldades, sejam elas cognitivas, físicas ou emocionais.

A apresentação de trabalhos foi, mais uma vez, fomentada pela educadora e, a nosso ver, de acordo com o grupo de crianças, achamos ser extremamente importante o diálogo entre todas, de maneira a criar um interesse em comunicar, algo que a maioria não tem. “A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 66-67). Queremos também salientar o facto

que a educadora incide bastante neste aspeto e cria um ambiente extremamente favorável ao diálogo e à troca de ideias entre as crianças.

Mais uma vez achámos importante refletir com a educadora sobre as dificuldades, atitudes e a discrepância de níveis de aprendizagem de algumas crianças. A educadora mostrou-se bastante preocupada com a situação de alguns meninos uma vez que estes, com 5 anos de idade, não conseguem proferir e elaborar frases, têm bastantes dificuldades a nível da fala e da compreensão oral. Cada vez se torna mais complicado propor atividades equivalentes para o grande grupo e há uma maior inquietação por parte da educadora com algumas crianças que estão a ficar cada vez mais para trás em todas as áreas do conhecimento relativamente a outras.

Sessão 34 – 22/05/15 – Jogo para explicar os sentidos “Que tal aprender sentindo?”

a) Descrição:

Esta atividade foi realizada no exterior, no pátio da escola, o que agradou bastante a todas as crianças. O D estava radiante porque adora andar pelo espaço exterior.

Todos os alunos da turma participaram, bem como os alunos das outras salas do Pré-Escolar.

Foi-lhes explicado que alguns participantes ficariam vendados. Noutro momento, inverteram-se as posições; e as crianças que tiveram os olhos vendados participariam auxiliando outro colega.

As mesas onde os sentidos seriam estimulados estavam posicionadas próximas e dispostas uma ao lado da outra para facilitar o sentido de direção e a mobilidade da criança que estaria vendada.

Os materiais necessários foram: plástico bolha para forrar o chão; vendas para os olhos e mesas/carteiras das salas de aula. Na **1.ª mesa foi colocada** uma garrafa plástica pequena, esponja e balde/bacia com água; na **2.ª mesa** copos descartáveis ou canecas de plástico com três sumos de sabores diferentes; na **3.ª mesa uma** bacia/balde com creme feito com água e amido de milho, um brinquedo (nariz de palhaço, por exemplo) e outro recipiente com água para lavar as mãos e na **4.ª mesa** papel para pintar, tinta guache misturada com pó de gelatina para que fique texturizada.

Como primeira etapa pediu-se aos alunos que fizessem duas filas, formando uma espécie de corredor humano. Esse corredor tinha o chão forrado com plástico bolha, onde a criança vendada caminharia descalça. Numa segunda etapa, Após sair do corredor, a criança deveria ser guiada por um colega até à 1.ª mesa, onde iria encher, utilizando apenas uma esponja, a garrafa plástica com água. A educadora foi chamando a atenção da criança para o som da água a cair dentro da garrafa (perceção auditiva). Na 3.ª etapa, de forma a desenvolver a perceção olfativa/gustativa, a criança era guiada até à 2.ª mesa, para experimentar os três sumos de sabores diferentes, sendo-lhe solicitado que identificasse e dissesse o nome da fruta com a qual cada sumo era feito. Numa 4.ª etapa, a criança vendada deveria encontrar e nomear o brinquedo escondido na bacia com creme de amido da 3.ª mesa. Em seguida, deveria lavar as mãos e ser guiada até à última mesa (perceção tátil). Por último, pediu-se à criança que, ainda vendada, fizesse uma pintura utilizando as mãos e a tinta guache texturizada com pó de gelatina, de forma a utilizar mais de uma perceção/ sentido. Esta foi a atividade que o D gostou mais.

b) Reflexão/Avaliação:

Todos os alunos adoraram a atividade e o D esteve sempre bem disposto e executou todas as tarefas com o auxílio da auxiliar. Adorou mexer na tinta com gelatina com as mãos.

No final da atividade, e já na sala de aula, a educadora promoveu o diálogo para perceber se os alunos tinham entendido a mensagem. O D respondeu “Foi por causa da Mariana” (a aluna cega). Todos bateram palmas. Os restantes alunos falaram nos meninos especiais, diferentes e responderam que tinham sempre que os ajudar. Lembraram-se das histórias anteriormente estudadas e que abarcavam o tema da diferença: “O Elmer”; “A orelha de limão” e “Uma Formiga especial”. Os objetivos estavam cumpridos na sua totalidade.

Sessão 35 – 29/05/15 – “Todos no Sofá”

a) Descrição:

A educadora começou pela leitura da história “Todos no sofá”. Como a história está escrita numa ordem decrescente, pode-se explorar essa faceta e também a ordem inversa. Com o livro pode-se observar essas ordens e traduzir também em algarismos, o quadro pode ser um auxiliar para este trabalho. Para essa contagem se realizar num plano mais concreto, a educadora propôs a elaboração das personagens da história em cartolina, cada par ficou encarregue de uma das personagens. O D pode ficar com o colega com o qual trabalha melhor, o Francisco.

Depois de elaboradas as personagens foi tempo de ordená-las, primeiro pela mesma ordem do livro e depois pela ordem inversa. O D pode ter um pouco mais de tempo de manipulação destes materiais, trabalhando com a educadora o conceito de crescente e decrescente. Recorde-se que o D não consegue fazer contagens regressivas até à data.

Numa cartolina colocaram-se pequenas tiras de velcro e elaboram-se cartões de 0 a 10, pediu-se a um aluno que colocasse primeiro por ordem crescente e em seguida por ordem decrescente, sempre com o apoio da educadora, fazendo recurso permanente do reforço positivo. Se a tarefa se revelasse demasiado complexa, pedia-se apenas até 5 e só mais tarde se alargava até ao 10.

Na sessão seguinte, recontou-se a história com a ajuda das personagens construídas por todos e desafiou-se os alunos a preparar uma leitura dramatizada, fazendo uso destas mesmas personagens. Assim, existirá um grupo de leitores e um grupo de atores, que terão a função de dar vida às personagens, fazendo aquilo que se vai lendo. Esta atividade culminará com a apresentação aos colegas mais novos do Jardim de Infância e aos colegas do 4º ano, seus padrinhos de escola.

b) Reflexão/Avaliação:

O aluno D construiu o sofá, juntamente com a auxiliar e a professora de Educação Especial. Adorou a parte de pintar, sem qualquer regra, o sofá. Os restantes colegas construíram as personagens.

A educadora recorreu a um material alternativo não estruturado para realizar com as crianças exercícios de contagens, sendo que estas utilizaram as tampas para quantificar as ações de acrescentar e tirar, estabelecendo uma relação numérica entre os elementos de cada operação para chegar aos resultados obtidos. Castro & Rodrigues (2008, p. 13) defendem que as crianças precisam de “concretizar as situações numéricas para modelar os resultados das suas adições e subtrações.”

Nas crianças pequenas, o pensamento encontra-se muito associado a ações e materiais concretos, à medida que o seu contacto com o meio envolvente se vai processando por meio da manipulação e as experiências sensoriais vão-se estruturando, surgindo “semelhanças e

classificações” que convergem na formação de conceitos, desenvolvendo-se as capacidades de “descrever, comparar, representar, de equacionar e demonstrar” (Caldeira, 2009a, p. 70).

Baseando-se nestes pressupostos, a educadora promoveu a resolução de problemas de adição e subtração, seguindo o procedimento definido por Bergeron & Herscovics, citados por Caldeira, denominado de “modelagem direta com objectos físicos”, no qual:

“a criança realiza a construção de um ou mais objectos visíveis, em que os objectos são usados como representações directas dos entes de um problema e as ações realizadas como representações das acções ou relações existentes na situação problema” (Caldeira, 2009a, p. 82)

Tendo como suporte as tampas coloridas, as crianças estabeleceram relações numéricas, o que permitiu organizar o cálculo mental e promover o entendimento do sentido das operações.

O D reconhece os números até 20 e brincou com o jogo dos números que é um dos seus favoritos. A educadora ia-lhe fazendo perguntas e ele respondia, apresentando o respetivo número. No entanto, ainda não sabe fazer contagens regressivas. Nesse aspeto o objetivo não foi atingido.

Sessão 36: 01/06/15 – “ A tenda/ Paraquedas Cooperativo”

a) Descrição:

Hoje fomos todos para o ginásio com a professora de ginástica. O D estava radiante, pois já sabia que ia para o ginásio e adorava lá correr.

A professora começou com o aquecimento e disse-nos que iríamos fazer uma atividade nova mas muito divertida. Ficámos logo todos curiosos e entusiasmados! Assim, foi buscar um saco e tirou de lá de dentro algo muito colorido. Disse às crianças e aos adultos presentes (educadora, auxiliar e professora de Educação Especial) que agarrassem cada uma numa ponta e se afastassem do centro. Assim fizemos e deparamo-nos com uma enorme tenda colorida. O D corria pelo ginásio enquanto começámos a exercitar o corpo com movimentos para baixo e para cima, sempre a agarrar a tenda que acompanhava os nossos movimentos.

De repente tivemos uma ideia: Chamámos o D e dissemos-lhe que se colocasse debaixo da tenda. Ele não percebeu a ordem muito bem, pelo que a professora de Educação Especial o foi buscar e foi com ele para debaixo da tenda, ao centro. A professora orientou as crianças para irem até ao centro e para se afastarem imediatamente e/ ou todos se esconderem dentro dela. Além disso, disse-lhes para levantarem e baixarem a tenda. Foi fantástico, relaxámos e o D adorou, sorria e sorria!

b) Reflexão/Avaliação:

Este paraquedas e/ ou tenda permitiu-nos exercitar o corpo inteiro. É, pois, uma ótima ferramenta para promover atividades de coordenação motora e de promoção de competências sociais. Oferece um número infinito de possibilidades de atividades para grupos de crianças e adultos, que podem ser desenvolvidas no interior (consoante o espaço disponível) ou ao ar livre. Vem equipado com uma corda de 10 mm de diâmetro cosida na borda exterior, o que permite a um número quase ilimitado de pessoas participar nas atividades dinamizadas; tem também uma abertura no centro (que se pode facilmente fechar).

Esta atividade foi muito saudável e positiva, pois os jogos com paraquedas estimulam brincadeiras cooperativas, não competitivas, e reforçam valores como respeitar a vez, compartilhar, colaboração, respeito por todos, além de ser uma atividade inclusiva, que atende a todas as pessoas. Enquanto a maior parte das atividades para coordenação motora grossa desenvolvem mais a musculatura inferior, os paraquedas reforçam a musculatura dos ombros, braços e mãos. Esta atividade foi ótima para o D desenvolver a motricidade fina, onde ainda revelava algumas lacunas. Quando as crianças trabalham de forma cooperativa para inflar o paraquedas, elas também refinam as habilidades motoras percetivas e desenvolvem o ritmo. Atividades de linguagem também podem ser incorporadas a muitos jogos com paraquedas.

As oportunidades para incentivar o desenvolvimento global das crianças com esta atividade emocionante fazem dele uma escolha ideal para escolas, centros de recreação, creches, acampamentos de férias, entre outros.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (1997, p. 58), “tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global (...) de modo a permitir que todas (...) aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.”

Para Serrano (2002, p. 12), a Educação Física serve para facilitar a educação corporal, desenvolvendo os músculos e as articulações, melhorando o funcionamento dos pulmões e do coração, contribuindo para uma atitude corporal correta e para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal.

Citando ainda Sanchis (2007, p. 9), “os tempos de actividade motora não são apenas a ocasião de satisfazer as necessidades das crianças se mexerem, mas são também um momento de verdadeira aprendizagem”, na medida em que contribuem para a “apropriação de conhecimentos, de saberes e de métodos partilhados com outras áreas disciplinares” (Sanchis, 2007, p. 127).

Em suma, e conforme refere o mesmo autor (2007, p. 127), “durante todo o percurso pré-escolar, as atividades motoras e físicas contribuem para a construção harmoniosa da criança”, pois para além de promoverem o desenvolvimento fisiológico e funcional das crianças, permitem também o conhecimento e domínio do seu próprio corpo, sem esquecer a promoção de hábitos saudáveis e o desenvolvimento da dimensão cívica através da aprendizagem e cumprimento de regras de cooperação e de competição saudável, bem como dos valores da responsabilidade e do espírito de equipa.

Foi visível, por parte das crianças, um grande envolvimento e empenho nos exercícios propostos pela professora de ginástica, o D estava completamente inserido na atividade, para além de que esta lhes proporcionou um momento diferente para além de ter trabalhado a motricidade global das crianças.

Sessão 37: 24/06/15 – Formas geométricas

a) Descrição:

Através da nossa observação e posterior conversa com a educadora percebemos que, para além do trabalho em grande grupo, esta realiza alguns trabalhos individuais, tais como jogos de contagem para as crianças que têm mais dificuldades neste campo e pintura de um desenho formando uma sequência de cores.

De modo a explorar a **matemática**, a educadora propôs a duas das crianças com mais facilidade nesta área fazer um trabalho sobre formas geométricas e a apresentá-lo posteriormente ao grupo. É importante trabalhar a matemática no pré-escolar pois irá preparar as crianças não só para o seu futuro escolar como também para situações do quotidiano que possam surgir. “As orientações curriculares do jardim-de-infância referem que as noções matemáticas (...) têm como ponto de partida desenvolver competências básicas neste domínio, tais como: classificar, formar conjuntos; seriar e ordenar; construir a noção de número, encontrar e formar padrões.” (Fernandes, Cardoso, Santos & Leite, 2012, p. 81)

b) Reflexão/Avaliação:

O aluno D. trabalhou com bastante empenho e interesse as formas geométricas básicas (círculo, quadrado retângulo e triângulo), através de um jogo de encaixe de madeira com as mesmas. Fê-lo com bastante facilidade.

É importante referir que a educadora pede sempre às crianças que identifiquem o seu trabalho com nome e data, mesmo recorrendo ao cartão para apoio. Com isto, a educadora cumpre um dos objetivos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 69) que é: “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas”

Sessão 38: 08/06/15**a) Descrição:**

Uma das nossas intervenções surgiu na área das construções quando notámos que uma criança estava a tentar criar uma sequência de três cores com peças *lego* mas, como a educadora apenas trabalhou com o grupo sequências de duas cores, a criança estava a fazê-lo erradamente colocando azul-vermelho-amarelo-vermelho-amarelo-azul. Quando terminava, ao olhar para a sequência, esta percebia que não estava correto mas não conseguia perceber onde se encontrava o erro. Questionámos a criança relativamente à sequência que queria fazer, pelo que ela nos explicou que queria utilizar três cores – azul, vermelho e amarelo. Questionámo-la também sobre o que era uma sequência, ao que ela nos respondeu que, passamos a citar: “São estas peças que estão juntas e as cores repetem sempre igual”. Pedimos-lhe que dissesse em voz alta apenas as primeiras três cores – azul, vermelho, amarelo. Logo, se queremos repetir de novo a sequência, interrogámo-la que cor viria novamente ao que ela retorquiu que seria outra vez ‘azul, vermelho, amarelo’. Propusemos-lhe que dissesse mais uma vez em voz alta ao mesmo tempo que ia colocando as peças. Assim, ao enumerar em voz alta, a criança realizou o exercício eficazmente. “O desenvolvimento do raciocínio lógico supõe a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas subjacentes.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 74). Incentivámos a vocalização da sequência de forma a ajudar o raciocínio da criança e como afirmam Rivera & Becker (2005) “os alunos que generalizam apoiados na visualização têm uma compreensão com mais significado das estratégias numéricas que constroem; em contrapartida, os que fazem a generalização numérica são muitas vezes incapazes de ver o padrão e de justificar as suas fórmulas”.

b) Reflexão/Avaliação:

Com o aluno D adulto pedíamos-lhe uma peça de uma determinada cor e construiu a primeira sequência, após o que se solicitou ao D que fizesse outra igual. Não foi imediata mas o D acabou por concluir a operação com sucesso, mas sempre com orientações verbais e supervisão do adulto, bem como através do reforço positivo constante.

Sessão 39: 15/06/15 - Jogos de Contagem

a) Descrição:

Outra das nossas intervenções prendeu-se com os jogos de contagem, uma vez que algumas crianças têm a sequência de números memorizada ou têm bastante dificuldade em contar corretamente o número de elementos de um conjunto. Trabalhámos com crianças sugeridas pela educadora um jogo que consiste na contagem de diferentes elementos – flores, peões, botões, patos, blocos, pontos, frutos e dedos das mãos.

Por fim, intervimos também num exercício proposto pela educadora que consistia em agrupar elementos por diferentes tipos e, posteriormente, apresentar em grande grupo o que tínhamos realizado. Ficámos com um grupo de crianças e pedimos a cada uma, individualmente, que criassem um conjunto de determinado tipo, com os materiais que tinham disponíveis. Após todos terem participado, conseguimos agrupar os elementos por tamanho, espessura, cor e material. Por maioria ficou decido que iriam representar, numa folha em branco, os objetos agrupados por cor. Já em grande grupo, questionámos a porta-voz do grupo com que ficámos para que apresentasse todos os aspetos do exercício que tínhamos realizado. “A classificação constitui a base para agrupar objectos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc., reconhecendo as semelhanças e as diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 74). Consideramos o momento da apresentação bastante importante, pois é quando a criança tem oportunidade de se expressar perante os outros e trabalhar também a expressão oral. Também é importante que um adulto presente clarifique o raciocínio das crianças de maneira a que estas fiquem com a ideia correta dos conceitos.

b) Reflexão/Avaliação:

Achamos importante este jogo para estabelecer a noção de número e quantidade para além de que esta atividade, a nosso ver, é bastante motivadora e desafiante. No campo das vivências e das experiências das crianças o educador desempenha um papel crucial porque “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas”. (Ministério da Educação, 1997, citado por Palhares & Mamede, 2002).

O D conta até 20 com relativa facilidade. No entanto, temos sempre que concretizar. Adora, sobretudo, contar canetas e as letras e/ ou números do jogo.

Sessão 40 – 17/06/15 - Lengalengas e rimas**a) Descrição:**

Durante esta semana a educadora trabalhou bastante com as crianças as lengalengas e as rimas. Após questionar a educadora, esta esclareceu-nos que incide bastante nas lengalengas de forma a trabalhar a articulação de palavras, a memória e a expressão verbal, uma vez que grande parte das crianças tem dificuldade nesta última, principalmente o nosso menino D. que ainda não formula frases completas. As rimas também são bastante importantes “para testar as capacidades de cada um dos elementos do grupo. As crianças têm por hábito rirem-se das que ainda não conseguem dizer ou fazer os movimentos das rimas.” (Silva, 2012, p. 23). Costa (1992) citado por Silva (2012, p. 23) diz-nos que “as rimas infantis assumem um papel incontornável, pois os exercícios de dicção praticados nas rimas (sobretudo nas lengalengas e trava-línguas) proporcionam uma coordenação motora do aparelho fonador, aprendendo assim a criança a dominar a respiração na linguagem”, sendo este um dos principais objetivos da educadora uma vez que algumas crianças têm problemas na fala e na dicção.

b) Reflexão/Avaliação:

As lengalengas são formas literárias tradicionais, rimadas, com carácter infantil, de ritmo fácil e forma simples, sejam curtas ou longas, pedagógicas ou *nonsense*, simples encadeamentos fonéticos ou repetições que se prolongam indefinidamente, as lengalengas populares são normalmente recitadas ou cantadas para acalmar ou divertir as crianças, ou para escolher quem inicia uma brincadeira, quem é excluído ou perde um jogo.

A sua memorização e recitação representam importantes exercícios de receção, produção e criação verbal, frequentemente associados a danças e outros movimentos corporais, e excelentes oportunidades de desenvolvimento da consciência linguística das crianças, que, segundo Inês Duarte (2008), constitui um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização dos fenómenos linguísticos.

Como o D adorava a canção “O balão do João”, a docente de Educação Especial aproveitou a música e retirou as frases que rimavam entre si e criou imagens para lhes associar, como por exemplo:

O balão do João

O balão do João Sobe,
sobe pelo ar
É feliz o petiz,
a cantarolar

Mas o vento a soprar,
Leva o balão pelo ar,
Fica então o João
a choramingar.

O D adorou a experiência e percebeu-a, cantando a música e relacionando os cartões com as respetivas imagens:

Assim, envolvendo habilidades de compreensão e interpretação oral e a identificação e manipulação de estruturas que compõem a linguagem oral e escrita, as brincadeiras com lengalengas, trava-línguas e danças de roda, apresentam um potencial pedagógico-didático acrescido na promoção da consciência linguística das crianças e da qualidade e eficácia dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Este tipo de brincadeiras com a linguagem verbal (e não verbal também, em muitos casos) favorece a iniciação da criança na consciencialização e análise de elementos e fenómenos linguístico-discursivos diversos, de forma lúdica e criativa, adequada ao seu nível cognitivo e às suas referências, interesses e motivações, devendo constituir-se uma estratégia ao serviço da aprendizagem da língua desde a creche, passando pelo jardim-de-infância e pela escolaridade básica, em particular no 1.º Ciclo.

Sessão 41 – 19/06/15 – O Jogo das Mimocas (Trabalhado, também, ao longo de todo o ano)**a) Descrição:**

Na presente sessão, pretendia-se que o D desenvolvesse as áreas da **Comunicação e Discriminação Auditiva, a Socialização e a Motricidade Fina**, além de conhecer o Software Educativo “O Jogo Da Mimocas”. Apresentou-se à criança o computador e o rato e deixou-se que esta manipulasse o último livremente, de modo a familiarizar-se com o mesmo.

Colocou-se o software em funcionamento e apresenta-se a “Mimocas” à criança. O D ficou bastante entusiasmado e pôs-se a mexer apressadamente e à toa no rato. Ressalva-se que o D está já habituado a jogar no computador, em casa. Apenas não conhecia este jogo didático.

Associando o som à imagem (caráter visual), o D. iria discriminar os sons de animais (domésticos e selvagens), desenvolvendo a vocalização de sons, uma vez que se pretendia que repetisse o som dos animais apresentados. Além disso, pretendia-se que a criança obedecesse a uma ordem simples, tal como dar e mostrar os animais solicitados, mas agora reproduzindo o som dos mesmos.

A professora de Educação Especial resolveu então iniciar a atividade que consistia em apresentar à criança duas imagens de animais e um som correspondente a um deles. A criança deveria nomear os animais e fazer a correspondência correta do som que ouviu ao respetivo animal (Jogo 4 - Nível 1). O D., inicialmente, não percebeu o que se pretendia, mas com a ajuda do professor que perguntou, segundo os itens que iam aparecendo no ecrã: “Onde está o cão?”, “Onde está o gato?” e o D. apontou corretamente mas foi o professor quem clicou na resposta certa. O professor deu-lhe o reforço “Muito bem” e o D ficou radiante, pulando no colo do docente e sorrindo, com som. Clicando no megafone, o professor perguntou “Quem faz este som”, ou “Que animal faz este som?”. O D nunca respondeu, apenas pulava no colo do professor e sorria, fazendo alguns sons ainda um pouco confusos, o que pareciam sons de vários animais. De seguida, o professor perguntou “Como faz o cão”, “Como faz o gato?”, apontando para as imagens dos animais. O D., continuava sem responder, até que o professor acabou por carregar no megafone e em seguida perguntou “Quem faz este som?” ou “Que animal faz este som?”, dizendo ao mesmo tempo o nome dos animais. Sem sucesso, o professor resolveu adaptar a atividade. Apontando para o cão e carregando no megafone, repetiu o som do animal e pediu ao D. para repetir, o que aconteceu, o mesmo foi feito relativamente ao gato com sucesso. Este exercício foi feito várias vezes e o D. imitou/ respondeu repetidamente o som dos animais corretamente.

O mesmo exercício foi feito no nível 2 e 3 do mesmo jogo, o número 4, alargando-se o vocabulário do D que, embora não tenha vocalizado o nome da galinha e do leão, imitou e repetiu o respetivo som dos animais.

Face ao sucesso da atividade a educadora propôs à docente de Educação Especial que repetissem o exercício da aula anterior: dar e mostrar coisas a pedido, neste caso em particular os objetos eram animais de plástico.

Esta atividade já não foi realizada na área de aprender mas sim na mesa de trabalho como atividade dirigida do dia.

De acordo com o roteiro de atividades, a educadora tirou da caixa quatro animais, a saber, os mesmos animais cujos sons a criança tinha imitado aquando o “Jogo das Mimocas”: um cão, um gato, uma galinha e um leão. Enquanto ia tirando da caixa e mostrando ao D, chamando-o pelo seu nome, também ia nomeando o nome de cada animal e reproduzindo o respetivo som.

O D olhou para a educadora e manuseou os animais e espontaneamente colocou-os em fila, posteriormente deitou-os também todos em fila e referiu à educadora que estavam a fazer oh-oh. A educadora disse ao D que iam fazer um jogo e começou a pedir os animais aleatoriamente (ex: “D, dá-me o cão”). O D fez o que lhe foi pedido. Posteriormente, a educadora repetiu o som “ão, ão”, dizendo que o cão faz “ão, ão”. Dando o cão ao D perguntou-lhe como falava o cão. O D respondeu “ão, ão”. O exercício foi realizado até chegar aos 4 animais, tendo o D realizado a atividade com sucesso.

De seguida, a educadora pediu ao D. para colocar os animais na caixa, colocando um para exemplificar. O D. não reagiu. A educadora guardou esses animais para mostrar outros (uma ovelha, um elefante, um cavalo, um pássaro). Sempre que nomeava um animal, a educadora imitava o som e pedia o D. para repetir o som, o que aconteceu.

b) Reflexão/Avaliação:

A sessão foi mais uma vez bastante produtiva, face aos progressos do D. e à colaboração do grupo nas tarefas propostas, uma vez que a criança atingiu, mais uma vez, o objetivo em que tinha de reagir ao seu nome.

Os outros dois objetivos: Promover a familiaridade com o Software Educativo “Os Jogos Da Mimocas”; introduzir o uso do computador, manipular o rato livremente dar e mostrar e mostrar coisas a pedido foram igualmente atingidos, notando-se que o D. já tem alguma destreza a nível das TIC.

O computador passará a fazer parte da rotina do D. na área de aprender, onde a criança pode visualizar vídeos lúdico-educativos infantis com vista a incentivar a um maior tempo de permanência nesse espaço, para que se sinta seguro, compreenda que esse espaço é seu e se sinta mais à vontade na realização das aprendizagens/atividades (jogos) solicitadas pelos docentes e assistente operacional.

Assim, podemos inferir que a criança se envolveu de forma bastante positiva na proposta apresentada já que revelou efusividade e movimentos estereotipados dos membros superiores, o que segundo a sua educadora de infância são reveladores de grande agrado. Posto isto,

pensamos que, de um modo geral, a criança recebeu bem a proposta apresentada e que se motivou bastante para a utilização do computador e do software, já que, mesmo depois de termos desligado o computador, ainda o D se encontrava a tentar nomear a Mimocas.

Sessões 42, 43, 44 e 45: Durante todo o ano letivo – Jogos educativos originais

Sessões 42: Jogo do Dominó Adaptado

Objetivo Geral:

- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral;
- Desenvolver a capacidade de ler e interpretar instruções, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano;
- Compreender e cumprir as instruções orais;
- Conhecer as notas musicais;

Objetivos Específicos:

- Melhorar o desempenho a nível de identificação da palavra;
- Desenvolver o comportamento de partilha;
- Resolver a capacidade de distinguir.

a) Descrição:

Com esta atividade pretende-se que o aluno tome conhecimento sobre as notas musicais, aprendizagem que, mais tarde, poderá ser útil para o seu desenvolvimento. O jogo é constituído por peças feitas em cartão revestidas por cartolina preta e, por fim, colado o papel branco com as notas. De seguida, existe um cartão A4 com um caminho musical onde o aluno tem que colocar as respetivas peças no lugar indicado que irá dar uma mini- melodia.

Esta atividade consiste em que o aluno aprenda notas musicais e desenvolva a capacidade de identificar a nota que lhe é solicitada. Assim, a partir de um caminho musical, a criança tem a informação sobre a nota que tem que colocar através de um código onde só diz uma das notas e o aluno tem que estar concentrado para poder desvendar qual a peça que deve ser colocada. No final, o aluno dirige-se a um computador com as notas musicais e toca -as, ouvindo a melodia que construiu.

Este jogo pode ser jogado de outra maneira, como o dominó tradicional. Se o aluno pretender jogar desta maneira consegue melhorar o seu comportamento de partilha e socialização, pois estas crianças têm dificuldade no âmbito da socialização. Distribuem-se sete peças para cada jogador e inicia-se o jogo; cada jogador tem que colocar a peça com a nota musical correspondente; e quem ficar sem peças é o vencedor.

b) Reflexão/Avaliação:

Uma das reações do aluno D foi de grande entusiasmo, pois tratava-se de um novo jogo com uma matéria desconhecida. O aluno mostrou atenção à explicação da atividade, conseguindo atingir todos os objetivos pretendidos e realizá-lo com a ajuda de um adulto.

Sessões 43: Jogo dos Botões

Objetivo Geral:

- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral;
- Desenvolver a capacidade de ler e interpretar instruções, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano;
- Compreender e cumprir as instruções orais;
- Conhecer a noção de espaço e forma;
- Desenvolver a noção dos limites dos objetos;

Objetivos Específicos:

- Reconhecer as várias formas;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Distinguir os vários tipos de botões;
- Compreender o que é solicitado no jogo;

a) Descrição:

Com esta atividade pretende-se que o aluno tome noção do espaço e forma dos objetos e consiga compreender os limites. O jogo é constituído por um livro com dez folhas plastificadas com várias figuras, nomeadamente, uma estrela, um triângulo e uma nuvem, além de outras imagens, existindo um recipiente com vários botões, decorado com papel autocolante com o desenho de botões.

A capa do livro foi elaborada com cartolina preta e com a colaboração do aluno onde escreveu na capa, com recurso a modelo, “Jogo dos botões” com um giz branco e pintou desenhos de botões à sua vontade. De seguida, os desenhos dos botões foram recortados e colocados na capa e, por fim, plastificados uma vez que, no que concerne a estes meninos, convém que os materiais sejam resistentes, na medida em que existe a tendência para rasgar e manobrar os objetos. Por último, com uma mola, prenderam-se as folhas no livro. Os botões estão dentro dum recipiente, sendo variados a nível de tamanho (pequenos, médios e grandes), de cores (castanhos, verdes, brancos, com brilhantes) e também de formato (com dois buracos, com quatro buracos).

Esta atividade pretende que o aluno desenvolva a capacidade de conhecer a noção de espaço e a forma dos vários objetos e dos seus respetivos limites. Através do livro com várias formas, o aluno tem que procurar os respetivos botões que são solicitados no cabeçalho e colocar nos limites das formas. Com este exercício, o aluno melhora a sua motricidade fina, pois os botões são objetos pequenos e difíceis de manusear.

No recipiente dos botões, estão todos os botões à mistura e o aluno tem que distingui-los, desenvolvendo, assim, a capacidade de distinguir os vários tipos de botões.

b) Reflexão/ Avaliação:

Uma das reações do aluno D foi de grande entusiasmo, pois era um novo jogo com uma temática desconhecida. O aluno mostrou atenção à explicação da atividade e, durante a realização da mesma, o aluno estava concentrado e calado, conseguindo atingir todos os objetivos pretendidos e realizar a atividade com ajuda do adulto.

Sessões 44: Jogo dos Sinais de Trânsito**Objetivo Geral:**

- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral;
- Desenvolver a capacidade de ler e interpretar instruções, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano;
- Compreender e cumprir as instruções orais;
- Reconhecer os sinais da rua;
- Desenvolver a noção de independência;

Objetivos Específicos:

- Reconhecer o significado dos vários sinais;
- Identificar as várias formas;
- Associar os sinais aos respetivos locais;
- Identificar o nome com a imagem correta.

a) Descrição:

Este jogo foi construído por o aluno D não identificar situações de perigo, como por exemplo, a proximidade de carros.

Com esta atividade pretende-se que o aluno tome conhecimento sobre os sinais de trânsito que se encontram na rua, pois assim o discente, quando estiver na rua, consegue reconhecer os sinais e desenvolver a sua independência.

O jogo é constituído por vinte cartões, sendo treze deles sinais de informação, cinco sinais de perigo e dois deles de proibição. A escolha dos sinais foi pensada nos que seriam mais úteis para os meninos com este espectro na sua vida futura.

Os sinais foram desenhados no cartão e, de seguida, colocadas bolas feitas com papel crepe com a ajuda do menino D no desenho. O cartão está dividido em duas partes, uma delas tem o sinal e a outra tem o nome do respetivo sinal; para unir as duas partes do cartão criou-se um código de puzzle.

Esta atividade consiste em que o aluno aprenda os significados dos sinais e consiga associar o respetivo sinal com o nome; com a ajuda do puzzle, o aluno vai memorizar e, com o passar do tempo, vai apreender os nomes do sinal, a sua forma e reconhecê-los nos respetivos locais.

b) Reflexão/ Avaliação:

Uma das reações do menino D em estudo foi de grande estranheza, pois não conhecia os sinais, no entanto, assim que compreendeu o objetivo do jogo, conseguiu realizá-lo. A partir do momento em que o aluno percebeu que era um puzzle ficou entusiasmado e estava interessado em aprender os sinais e os respetivos nomes. O aluno conseguiu atingir todos os objetivos pretendidos e realizar o jogo pela segunda vez sem a ajuda de um adulto.

Sessões 45: Jogo do Pentágono Dourado

Objetivo Geral:

- Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral;
- Desenvolver a capacidade de ler e interpretar instruções, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano;
- Compreender e cumprir as instruções orais;
- Reconhecer as várias categorias e os seus elementos;
- Desenvolver a capacidade de distinguir;

Objetivos Específicos:

- Associar a categoria com os respetivos elementos;
- Desenvolver a capacidade de associação;
- Reconhecer as várias formas.

a) Descrição:

Com esta atividade pretende-se que o aluno tome conhecimento sobre várias categorias e consiga associar os seus respetivos elementos.

O jogo é constituído por quatro categorias, nomeadamente, dos animais, dos elementos da sala de aula, das frutas e a dos transportes. Cada categoria tem cinco elementos de associação. A escolha das categorias foi ao encontro do que seria mais útil para o aluno e/ou para enriquecer os seus conhecimentos.

O jogo é composto por vinte e quatro peças com a forma de um pentágono, que estão divididas em quatro categorias e cada categoria tem uma peça principal e cinco secundárias, que encaixam na peça principal. Existem quatro peças principais que têm o nome das categorias e vinte com os desenhos respetivos de cada categoria. A construção do jogo foi realizada da seguinte maneira: primeiro cortaram-se vinte e quatro peças em forma de pentágono, depois imprimiu-se o nome das categorias e as imagens. De seguida, colaram-se as imagens e os nomes e criou-se um código entre as peças principais e as secundárias, feito com papel de várias cores e com diversas formas. Por fim, plastificaram-se as peças e colocaram-se numa caixa.

Esta atividade pretende que o aluno aprenda algumas matérias, como os animais, as frutas, os materiais da sala de aula e os transportes. Este jogo ajudou o aluno a desenvolver a capacidade de associação e a melhorar os seus conhecimentos.

b) Reflexão/ Avaliação:

Uma das reações da criança D foi de grande entusiasmo, pois tratava-se de um novo jogo com uma temática desconhecida e de um formato diferente dos jogos que tinha realizado anteriormente. O aluno mostrou atenção à explicação da atividade e esteve sempre concentrado durante a atividade, conseguindo atingir todos os objetivos pretendidos e realizar a atividade com a ajuda do adulto, inicialmente e, posteriormente, autonomamente.

Anexos 30 - Roteiros de aulas

Planificação da atividade – “Um marcador vamos fazer para aos padrinhos oferecer” (Sessão 11)

Data	Áreas Curriculares	Objetivos	Indicadores	Observação
22/10/2014	Expressão Plástica e Área da Formação Pessoal e Social	<p>Intencionalidade pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar as crianças no planeamento da atividade; - Desenvolver a autonomia e a capacidade de fazer escolhas e de as negociar; - Desenvolver capacidades organizativas; - Participar numa atividade de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos; - Precisar ou resumir ideias e justificar opiniões. <p>Área da expressão plástica:</p> <p>Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança emite juízos sobre os seus trabalhos e sobre as formas visuais (obras de arte, natureza, objetos), indicando alguns critérios da sua avaliação.</p> <p>Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recrear vivências individuais, temas, histórias, entre outros.</p> <p>Área da formação pessoal e social:</p> <p>Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar.</p> <p>Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança escolhe as atividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo.</p> <p>Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.</p> <p>Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resume ideias e justifica a sua opinião; - Escolhe as atividades que pretende realizar; - Participa numa atividade de expressão orientada, respeitando as regras; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Observação direta ❖ Observação do produto final

Planificação de atividades sobre a história “O Cuquedo” (Sessões 12, 13 e 14)

Dias	Momentos da Tarefa	Procedimentos	Intencionalidades
03/11/2014	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação da história “O Cuquedo” em formato de vídeo na biblioteca da escola; 2. Ainda na biblioteca, colocar questões sobre a história de forma a esclarecer e a focar certos pontos da mesma; 3. Preparar a sala para que todas as crianças consigam ter uma boa visualização de uma mesa central onde se encontram os animais selvagens que intervêm na história; 4. Apresentação da atividade ao grupo e posterior execução; 5. Questionar as crianças sobre a atividade e explicar o que é um gráfico de barras; 6. Realização de uma ficha sobre o tratamento de dados relativa à atividade; 7. Avaliação da atividade por parte das crianças. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Irei colocar-me ao pé do computador e apresentar a história duas vezes; 2. Colocar questões como: Como se chama a história? Quantos animais existem? Esses animais são amigos do Cuquedo? O que é que o Cuquedo fazia aos animais? Qual a ordem pela qual os animais aparecem na história? 3. Dispor as mesas em forma de U para que todas as crianças fiquem de frente para os animais de plástico. 4. Explicar às crianças que devem colocar uma peça de construção, disponível numa caixa, atrás do respetivo animal preferido. Irá uma criança de cada vez. 5. Colocar questões como: Qual o animal mais votado? E o menos? A que corresponde cada peça? Estando ‘x’ crianças presentes, quantas peças existem dispostas no gráfico? O que acham que é um gráfico de barras? Porquê? Explicitar as características do código de barras. 6. Pintar o gráfico de cada animal consoante os votos (número de peças) que estes tiveram. Ver ficha no anexo 2. 7. Após todas as crianças terem realizado a ficha, questioná-las sobre a dificuldade da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Explorar a área de conteúdo da matemática; ❖ Introduzir o conceito de gráfico de barras; ❖ Desenvolver a compreensão e expressão oral; ❖ Desenvolver o raciocínio e o espírito crítico.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionar as crianças sobre a história “O Cuquedo” de forma a relembrá-las da mesma bem como da atividade do gráfico de barras; 2. Reconto da história por parte das crianças com o livro como suporte; 3. Apresentação de uma nova atividade ao grupo; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar questões idênticas ao dia anterior de forma a relembrar as crianças da história. Relembrar a atividade do gráfico de barras mostrando um exemplo de uma ficha realizada por uma das crianças, dando especial importância aos animais que tiveram mais e menos votos. 2. Dar o livro a uma criança que tenha mais dificuldade na expressão oral e pedir que reconte a história através das imagens. A cada duas páginas, passar o livro ao colega que se encontra ao lado. 3. Explicar às crianças que devem desenhar em cada quadrado o animal mais votado e o menos e pintar o gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Explorar a área de conteúdo da matemática; ❖ Desenvolver a expressão oral através do reconto da história apenas a observar as imagens; ❖ Desenvolver a motricidade fina; ❖ Explorar instrumentos de expressão plástica; ❖ Explorar técnicas de expressão plástica.

04/01/2014	<ol style="list-style-type: none"> Realização da atividade em pequenos grupos; Explicação de outra atividade ao grupo enfatizando o facto de que apenas algumas crianças irão executá-la; Iniciar a elaboração do Cuquedo. 	<p>com o respetivo número de votos (ver ficha no anexo 3). Para a realização desta atividade deixar os gráficos montados na sala de um dia para o outro.</p> <ol style="list-style-type: none"> Realizar a atividade numa mesa com grupos de 4 crianças e ir chamando outras à medida que as primeiras vão acabando. Informar as crianças que irão realizar o Cuquedo com lã preta. Explicar que apenas algumas irão efetuar a mesma porque esta é complexa, sendo que, se todas a fizessem, iríamos demorar demasiado tempo. Iniciar a elaboração do Cuquedo com cinco crianças, escolhidas pela educadora, numa mesa (ver processo de construção no anexo 4). 	
05/01/2015	<ol style="list-style-type: none"> Explicação ao grande grupo relativamente à elaboração do Cuquedo em lã; Continuação da construção do Cuquedo e respetiva decoração; Apresentação ao grande grupo dos Cuquedos realizados; Apresentação de uma nova atividade ao grande grupo; Realização da atividade, com um pequeno grupo de crianças, numa cartolina que irá servir de base; Apresentação da cartolina ao grande grupo; Reprodução da atividade numa folha branca pelas restantes crianças. 	<ol style="list-style-type: none"> As crianças que iniciaram a elaboração do Cuquedo devem explicar ao grupo as etapas da execução do mesmo e o tipo de material utilizado. Terminar o Cuquedo e decorá-lo colocando olhos, patas e braços. Para isso, desenhá-los numa folha, recortá-los e posteriormente colá-los no Cuquedo. As crianças devem explicar ao grupo como trabalharam com a lã, que nomes deram e como decoraram o respetivo Cuquedo. À medida que explicam mostram-no. Explicar às crianças que a atividade consiste em escrever os nomes dos animais da história (rinoceronte, hipopótamo, girafa, zebra, elefante e cuquedo) colando as respetivas letras, recortadas individualmente, numa folha branca. Posteriormente, contar o número de letras de cada palavra e colocar à frente da mesma o respetivo número. Com um pequeno grupo, de apenas 3 crianças, realizar a atividade na cartolina que servirá de base para as restantes elaborarem os nomes dos animais. Para que estas 3 crianças consigam escrever os nomes dos animais devo recorrer ao som das letras para que associem a letra ao respetivo som. Com a cartolina elaborada, apresenta-la ao grande grupo explicando o processo para a sua realização. Realização da atividade pelo restante grupo, usando como suporte para a mesma a cartolina efetuada. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fomentar o diálogo entre as crianças; ❖ Desenvolver a motricidade fina; ❖ Explorar diferentes materiais de expressão plástica; ❖ Explorar o código escrito; ❖ Explorar a fonologia do código escrito; ❖ Incentivar o raciocínio; ❖ Desenvolver a expressão e compreensão oral.

Planificação da elaboração do teatro das histórias “O Cuquedo” e “Chibos Sabichões” (sessões 16 e 17)

Dias	Momentos da Tarefa	Procedimentos	Intencionalidades
12/11/2014	<ol style="list-style-type: none"> Sorteio das crianças e das personagens que cada uma irá representar; Elaboração das máscaras da história “O Cuquedo”; Apresentação das máscaras em grande grupo. 	<ol style="list-style-type: none"> Colocar a arca da escola, que contém máscaras dos animais da história elaborados por crianças em anos anteriores, no meio da roda. Em seguida, retirar a máscara de um animal e retirar, à sorte, a fotografia de 4 crianças para representarem esse mesmo animal. Utilizar este processo para todos os 5 animais. Por fim, retirar a foto de quem irá fazer de Cuquedo. Para a história “Chibos Sabichões”, dizer em voz alta que chibo estamos a sortear e tirar a fotografia. Uma vez que faltam 2 máscaras para cada animal, dividir, à vez, cada grupo aos pares de forma a duas crianças elaborarem uma máscara. Entregar o molde do animal, feito previamente, às crianças e pedir que estas o decorem e pintem a seu gosto. Aos pares, apresentar ao grupo as máscaras elaboradas e dizer que materiais utilizaram para a sua decoração. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desenvolver a motricidade fina; ❖ Estimular a imaginação e a criatividade; ❖ Explorar o jogo simbólico; ❖ Introduzir e explorar a dramatização; ❖ Desenvolver a compreensão oral.
13/11/2014	<ol style="list-style-type: none"> Reconto da história “Chibos Sabichões”; Início dos ensaios da dramatização da história “Chibos Sabichões”; Elaboração das máscaras da história “Chibos Sabichões”; Apresentação do teatro aos colegas e avaliação por parte dos mesmos; Ensaio com as máscaras colocadas; Início dos ensaios da dramatização da história “O Cuquedo”; Apresentação do teatro aos colegas e avaliação. 	<ol style="list-style-type: none"> Recontar ao grupo a história “Chibos Sabichões” com recurso ao livro, mostrando as imagens do mesmo para as crianças relembrem. Na entrada do jardim-de-infância, iniciar os ensaios com as 4 crianças que vão dramatizar a história. Explicar às crianças que serei o narrador e negociar os passos e movimentos que darão durante o teatro. Decorar com as crianças as respetivas máscaras, uma vez que já existem na escola máscaras de cabras que iremos adaptar, transformando-as em chibos. Elaborar a máscara do ogre de raiz. Para a decoração e elaboração das máscaras, recorrer a cartolinas, jornais, tesouras, lápis de cor e canetas. Apresentar o teatro aos colegas da sala de modo a que estes avaliem se estão com o tom de voz adequado, se a história está perceptível e se gostaram. Repetir se necessário. Ensaio novamente mas com as máscaras colocadas de forma a treinar a voz, pois com estas à frente o som não se propaga da mesma forma. Na entrada do jardim-de-infância, iniciar os ensaios com as crianças que fazem parte desta peça. Organizar os grupos de animais e trocar ideias com as crianças sobre as falas e os momentos de ação. Apresentar o teatro aos colegas da sala de modo a que estes avaliem se estão com o tom de voz adequado, se a história está perceptível e se gostaram. Repetir se necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desenvolver a motricidade fina; ❖ Estimular a imaginação e a criatividade; ❖ Explorar o jogo simbólico; ❖ Introduzir e explorar a dramatização; ❖ Desenvolver a compreensão oral.

Planificação da atividade “A magia de outono” (Sessão 22)

Dia	Momentos da Tarefa	Procedimentos	Intencionalidades
2ª Feira 12/01/2015	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação da história “O senhor mago e a folha” com recurso ao PowerPoint; 2. Colocar questões de forma a resumir a história; 3. Em grande grupo, expor a proposta de atividade da história; 4. Deslocamento ao exterior da sala; 5. Conversa sobre as folhas apanhadas e partilha, em grande grupo, da técnica que iremos utilizar para “fazer magia”; 6. Realização da atividade; 7. Avaliação da atividade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iremos deslocar-nos à biblioteca da escola e mostrarei a capa do livro, perguntando primeiramente às crianças se, ao observarem a capa, conseguem perceber do que trata a história. Ao dizer o título da história, irei perguntar se o grupo sabe o que é um mago. Irei colocar-me ao pé do computador e contar a história à medida que passo os slides, chamando a atenção para certos pormenores das imagens. 2. Colocar questões de modo a perceber se as crianças entenderam a história, como por exemplo: Como se chamava o mago? E a menina que ele criou? O que ela era antes de ser menina? Como é que o mago reparou na folha que pisou? Porque é que o mago transformou a folha? Que magia o mago usou para fazer a transformação? 3. Em grande grupo, explicarei às crianças que também nós iremos fazer magia mas, para isso, teremos de encontrar a nossa folha especial. 4. De forma a encontrarmos uma folha bonita e com que as crianças se identifiquem, iremos ao espaço exterior da escola procurar folhas. 5. Quando regressarmos à sala, mostrarei algumas das folhas recolhidas pelas crianças para que estas identifiquem as diferenças existentes entre cada uma (tamanho, textura, cor, tipo). Apresentação da técnica de expressão plástica denominada de decalque que iremos utilizar para transformar a folha em menina. Para que as crianças fiquem com uma noção de como se utiliza esta técnica, utilizarei uma folha branca e uma das folhas apanhadas e decalcá-la-ei para demonstrar. Darei especial destaque à forma como têm de colocar o lápis (deitado e não em pé como é usual). 6. As crianças irão para os respetivos lugares e escolherão uma folha das recolhidas no exterior, decalcando com lápis de cera, com ajuda se necessário, e criarão a menina sendo que o decalque da folha servirá de corpo. 7. Em grande grupo, as crianças avaliarão a atividade citando as dificuldades e facilidades que tiveram na execução da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desenvolver a compreensão e expressão oral; ❖ Fomentar o diálogo; ❖ Explorar materiais do espaço exterior; ❖ Desenvolver competências na área do conhecimento do mundo; ❖ Estimular a imaginação e a criatividade; ❖ Exploração de diferentes técnicas de expressão plástica.

Planificação da atividade “Uma estrela especial” (Sessão 23)

Dia	Momentos da Tarefa	Procedimentos	Intencionalidades
04 e 05/ 02/ 2015	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionar as crianças sobre o que acham que trata a história ao olharem para a capa do livro; 2. Leitura da história “A Estrela de Laura” com recurso ao livro; 3. Colocar questões de forma a resumir a história; 4. Em grande grupo, expor a proposta de atividade da história; 5. Com um pequeno grupo de 5 crianças, realizar a atividade; 6. Apresentação da atividade ao grande grupo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sala, iremos mostrar a capa do livro ao grupo, perguntando primeiramente às crianças se, ao observarem a capa, conseguem perceber do que trata a história. 2. Contaremos a história em voz alta mostrando as imagens do livro ao mesmo tempo. 3. Colocar questões de modo a perceber se as crianças entenderam a história, como por exemplo: Porque a Laura estava triste? Quando a Laura estava a olhar para o céu o que aconteceu? Quem caiu ao chão? Q foi ajudada por quem? O que fez a Laura para ajudar a estrela? Os pais da Laura tentaram animá-la com o quê? Ao anoitecer, Laura teve uma surpresa, qual? E vocês têm alguém de quem gostam muito? 4. Em grande grupo, explicaremos às crianças que iremos criar a nossa própria estrela especial. Para isso, temos de decorá-la com algo especial. Assim, iremos criar a nossa própria tinta. Questionarei as crianças como estas pensam que criaremos tinta. Após ouvir o grupo, direi quais os materiais que iremos utilizar, explicando que somente um pequeno grupo poderá fazê-la. 5. Com 5 crianças criar a tinta, deixando todas participar na sua criação bem como na exploração dos materiais. Posteriormente irei distribuir folhas com uma estrela desenhada e as crianças pintarão com a tinta que criaram. Processo para a elaboração da tinta de ovo: <ul style="list-style-type: none"> ➤ A primeira coisa a fazer é escolher as cores do giz que queremos utilizar na pintura. Em seguida, com a ajuda do recipiente e do utensílio vamos moer os pedaços de giz que escolhemos; ➤ Vamos distribuir o pó do giz moído por diferentes recipientes, separado por cores; ➤ Vamos partir os ovos cuidadosamente e separar as gemas das claras. A cada gema adicionada a um recipiente à parte, adicionamos 2 colheres de chá de água e, em seguida, misturamos as gemas com um garfo; ➤ Agora, adicionamos 3 colheres da mistura de ovo com o giz em pó, mexendo com um pincel até ficar uma tinta suave. 6. Ainda com as tintas nos recipientes, a mistura de ovo, as claras e os ovos partidos, o grupo de crianças explicará o processo de criação da tinta ao grande grupo mostrando os materiais utilizados bem como o resultado final da mesma. Também apresentarão as estrelas e como optaram por decorá-las. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desenvolver a compreensão e expressão oral; ❖ Fomentar o diálogo; ❖ Desenvolver a motricidade fina; ❖ Estimular a imaginação e a criatividade; ❖ Explorar diferentes tipos de materiais e técnicas de expressão plástica.

Anexo 31 - Jogos Educativos adaptados e originais e respetivos objetivos

Jogo do Dominó Adaptado

Objetivo Geral:

- Conhecer as notas musicais;

Objetivos Específicos:

- Melhorar o desempenho a nível de identificação da palavra;
- Desenvolver o comportamento de partilha;
- Resolver a capacidade de distinguir.

Descrição:

Esta atividade consiste em que o aluno aprenda notas musicais e desenvolva a capacidade de identificar a nota que lhe é solicitada. Assim, a partir de um caminho musical, a criança tem a informação sobre a nota que deve colocar através de um código onde só diz uma das notas e o aluno tem que estar concentrado para poder desvendar qual a peça que deve ser colocada.

No final, o aluno dirige-se a um computador com as notas musicais e toca-as, ouvindo a melodia que construiu.



Imagem 1 - Bolsa do Jogo do Dominó

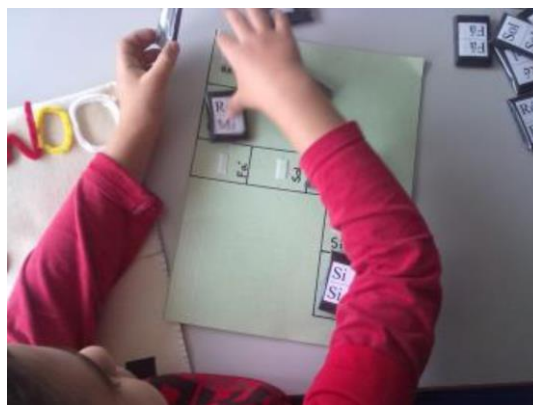


Imagem 2 - Aluno a construir o caminho musical



Imagem 3 – Computador



Imagem 4 - Criança a tocar a melodia no Computador



Imagem 5 - Notas Musicais

Jogo dos Botões

Objetivo Geral:

- Conhecer a noção de espaço e forma;
- Desenvolver a noção dos limites dos objetos;

Objetivos Específicos:

- Reconhecer as várias formas;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Distinguir os vários tipos de botões;
- Compreender o que é solicitado no jogo.

Descrição:

Esta atividade pretende que o aluno desenvolva a capacidade de conhecer a noção de espaço e a forma dos vários objetos e dos seus respetivos limites. Através do livro com várias formas, o aluno tem que procurar os respetivos botões que são solicitados no cabeçalho e colocar nos limites das formas.

Com este exercício, o aluno melhora a sua motricidade fina, pois os botões são objetos pequenos e difíceis de manusear.



Imagem 6 - Capa do jogo



Imagem 7 - Aluno a pintar os botões



Imagem 8 – Botões



Imagem 9 - Aluno a Jogar o Jogo dos Botões

Jogo dos Sinais de Trânsito

Objetivo Geral:

- Reconhecer os sinais da rua;
- Desenvolver a noção de independência;

Objetivos Específicos:

- Reconhecer o significado dos vários sinais;
- Identificar as várias formas;
- Associar os sinais aos respectivos locais;
- Identificar o nome com a imagem correta.

Descrição:

O jogo é constituído por vinte cartões, sendo treze deles sinais de informação, cinco sinais de perigo e dois deles de proibição.

Esta atividade consiste em que o aluno aprenda os significados dos sinais e consiga associar o respetivo sinal com o nome; com a ajuda do puzzle, o aluno vai memorizar e, com o passar do tempo, vai apreender os nomes do sinal, a sua forma e reconhecê-los nos respetivos locais.



Imagem 10 - Criança a enrolar papel crepe

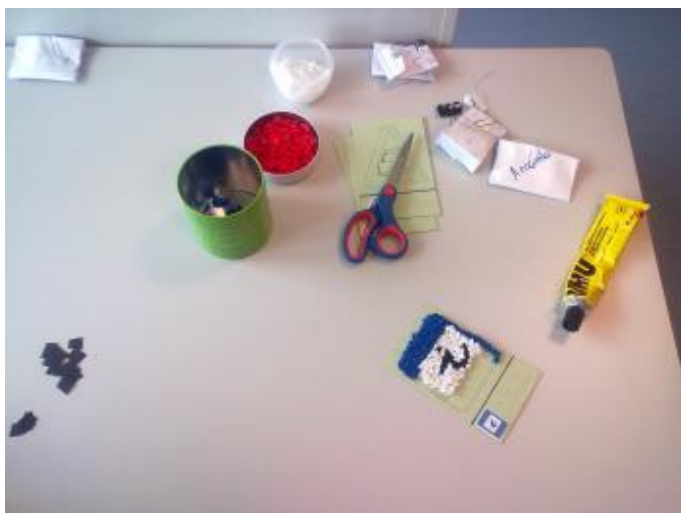


Imagem 11 - Construção dos sinais



Imagem 12 - Aluno à procura da peça correspondente



Imagem 13 - Aluno a executar o jogo

Jogo do Pentágono Dourado

Objetivo Geral:

- Reconhecer as várias categorias e os seus elementos;
- Desenvolver a capacidade de distinguir;

Objetivos Específicos:

- Associar a categoria com os respetivos elementos;
- Desenvolver a capacidade de associação;
- Reconhecer as várias formas.

Descrição:

Com esta atividade pretende-se que o aluno tome conhecimento sobre várias categorias e consiga associar os seus respectivos elementos.

A escolha das categorias foi ao encontro do que seria mais útil para o menino e/ou para enriquecer os seus conhecimentos.



Imagem 14 - Peças Pentágono

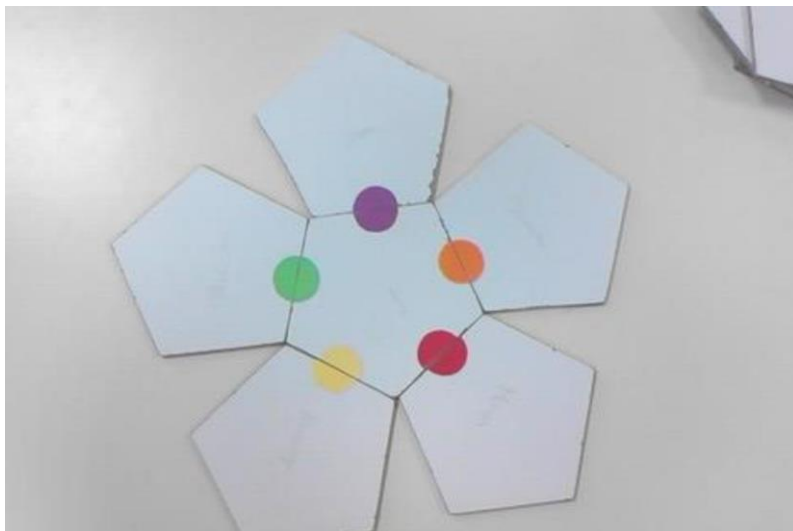


Imagem 15 - Código entre a peça principal e secundária



Imagem 16 - Procura das peças



Imagem 17 - Elaboração do Jogo

Livro adaptados em SPC

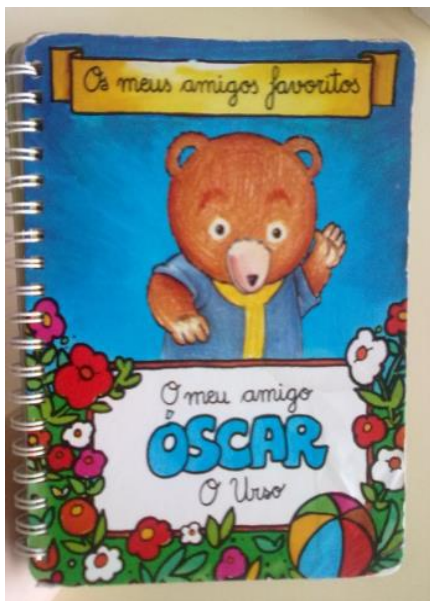


Imagem 18 – Livro infantil



Imagem 19 – Adaptação do livro infantil



Imagens 20 e 21 – Finalização da adaptação do livro infantil